

УДК 371.4(01)

© Ткаченко О.Г., 2011

Ткаченко О. Г.

ПОГЛЯДИ НІМЕЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ МИНУЛОГО НА ПРОБЛЕМУ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Статтю присвячено актуальній історико-педагогічній проблемі педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. У роботі простежено розвиток ідеї педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді у творчій спадщині німецьких педагогів, доведено внесок Гербарта І. Ф. та Дистервега А. В. у розробку теоретичних питань досліджуваної проблеми.

Ключові слова: педагогічне стимулювання, учні, навчально-пізнавальна діяльність, німецькі педагоги.

Статья посвящена актуальной историко-педагогической проблеме педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности учеников. В работе прослежено развитие идеи педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности ученической молодежи в творческом наследии немецких педагогов, выявлен вклад Гербарта И. Ф. и Дистервега А. В. в разработку теоретических вопросов исследуемой проблемы.

Ключевые слова: педагогическое стимулирование, ученики, учебно-познавательная деятельность, немецкие педагоги.

This article is devoted to historical and educational problems of teaching educational stimulation and learning of students. The paper traces the development of pedagogical ideas to stimulate teaching and learning of students in a creative heritage of German teachers, proven contribution and I. F. Herbart Dysterveha AV on the development of theoretical research problem.

Keywords: pedagogical stimulation, students, teaching and cognitive activities, german teachers.

Актуальність і ступінь розробки проблеми. В умовах кардинальних змін соціально економічних відносин та інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору фахова освіта спрямовується на забезпечення професійно творчої самореалізації особистості, зростання соціальної значущості престижності знань, формування інтелектуального

потенціалу нації як найвищої цінності суспільства. Розв'язання зазначених завдань певною мірою залежить від вибору й застосування методів та прийомів, умінь, оскільки вони дають змогу учням оволодіти новими знаннями, уміннями, навичками, максимально розвинути потенціал творчих здібностей, забезпечити потребу особистості в пізнанні оточуючого світу. У цьому контексті викликає зацікавлення педагогічна спадщина зарубіжних учених минулого, а саме: Й. Песталоцці, І. Гербарта, А. Дістервега.

Аналіз стану розробки проблеми стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді представлений сучасними психологами й педагогами (А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Бондар, Б.Коротяєв, І.Лернер, В.Лозова, Н.Маркова, О.Савченко, В.Сухомлинський, Т.Шамова, Г.Щукіна та інші), що засвідчує її надзвичайну актуальність.

Питання сутності дефініції «стимулювання», «стимул», форм, видів, методів, прийомів стимулювання знайшли відбиття і в історико-педагогічних працях Л.Березівської, Л.Ваховського, О.Іонової, С.Золотухіної, З.Палюх, Н.Побірченко, О.Попової, О.Сухомлинської та інших, але в іншому часовому просторі.

Мета статті – на підставі вивчення історико-педагогічної літератури, творчої спадщини німецьких педагогів систематизувати теоретичні ідеї організації педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в історії зарубіжної педагогічної думки другої половини ХІХ століття з метою використання їхніх прогресивних ідей в умовах сучасної початкової школи.

Проблема стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, стимулів і мотивів навчання в педагогічній спадщині видатного педагога початку ХІХ століття Гербарта І. Ф. посідала особливе місце. Аналіз праць ученого свідчить, що педагог вважав, що навчання не можливе доти, доки дитина «дика», отже, її слід приборкати засобами управління, тобто, на нашу думку, він одним з перших намагався науково обґрунтувати доцільність організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Використання засобів

стимулювання навчально-пізнавальної діяльності він вважав важливим елементом організації. Серед таких засобів педагог виділяв: погрозу, нагляд, наказ, заборону, авторитет і любов. Так, погрозу Гербарт І. Ф. називав елементарним прийомом, яким слід користуватися дуже обережно. Він виступав проти суворого нагляду, визнаючи, що це не сприяє розвитку позитивних якостей. Накази та заборони повинні бути точними, зрозумілими, конкретними, давати учневі мовби інструкцію, що треба робити, а що ні. У разі порушення цих розпоряджень мають бути використані покарання. Ефективними покараннями Гербарт І. Ф. називав позбавлення їжі, свободи, тілесні покарання, вигнання зі школи [2, с. 28]. «Марно намагаються повністю викоренити тілесні покарання, – писав педагог, – до яких, звичайно, вдаються тоді, коли зауваження більше не діють; але вони повинні бути настільки винятковими, щоб скоріше бути предметом остраху здалека, ніж застосовуватися в дійсності» [2, с. 28]. Любов і авторитет учителя, на думку педагога, були найголовнішими стимулами навчально-пізнавальної діяльності школярів, найкращими засобами управління дітьми. Ці стимули давали змогу учням займатися цікавими справами, природньо розвиватися.

Як відомо, Гербарт І. Ф. першим науково обґрунтував проблему зацікавленості як важливого стимулу навчально-пізнавальної діяльності школярів (до нього до цього питання звертався, наприклад, Руссо Ж.-Ж.). Він говорив, що опір на зацікавлення учня дає змогу зробити так, щоб викладання не тільки стимулювало до кращого засвоєння нового навчального матеріалу, але й збуджувало до подальших занять, щоб отримані знання ставали причиною зацікавленості до подальшого навчання [2, с. 30].

Педагог розрізняв два види зацікавленості: посередній та безпосередній. Він визнавав, що перший вид спричиняє односторонність у навчанні, а другий, виникаючи із самого предмету без допомоги посередніх мотивів, повинен стати основою навчання. «Якщо така безпосередня зацікавленість, – зазначав він, – разом з тим буде багатосторонньою, то вона стане для людини джерелом високого морального життя, буде збуджувати

ненаситне прагнення знань, стане внутрішнім творчим стимулом» [2, с. 30]. Незважаючи на таке прагнення розвинути зацікавленість у школярів, педагог називав досить нестимулюючий засіб – заучування напам'ять навчального матеріалу.

Герbart I. Ф. для збудження зацікавленості пропонував використовувати елементи проблемності під час викладу матеріалу. Він радив не давати дітям знань у готовому вигляді, а прагнути захопити їх можливістю знайти ці знання, причому не полегшуючи процес отримання знань, а, навпаки, роблячи його важким і зрозумілим, щоб не викликати нудьгу. Подолання труднощів у такому разі в процесі навчання буде тільки заохочувати школярів до подальшого збагачення знаннями та посилювати зацікавленість до пізнавальної діяльності [2, с. 32].

Як свідчить здійснене дослідження [1; 3; 4; 6], і до Гербарта I. Ф. зверталась увага на важливість використання правильних методів навчання для досягнення успіхів, покращення результату діяльності школярів, полегшення навчально-пізнавального процесу. Але Герbart I. Ф. став першим, хто класифікував методи викладання залежно від їхньої стимулюючої ролі, виділивши два: описовий та аналітичний. Обидва методи, на думку педагога, мали стимулювати учнів, збуджувати в них прагнення знань і одночасно полегшувати їм сприйняття навчального матеріалу. Так, під першим методом педагог розумів викладання вчителем навчального матеріалу художньо, щоб він поставав в уяві учнів як живий. Для цього він радив використовувати наочність, демонструвати живі предмети, проводити екскурсії, спиратися на особистий досвід учнів. Другий метод реалізовувався через такі прийоми: класифікація, спостереження, пошук загального й закономірного в природі, причинних зв'язків, розкладення цілого на окремі елементи тощо.

Використання цих методів викладання, на погляд Гербарта I. Ф., у навчально-виховному процесі мало сприяти підвищенню та покращенню результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів [2, с. 36]. Так, вивчення,

наприклад, історії педагог пропонував базувати на широкому використанні наочності: історичні назви, виписані на окремих аркушах, імена та дати, оформлені у вигляді хронологічних таблиць, синхроністичні таблиці тощо. Вивчаючи географію, вважав він, починати слід не з освоєння всієї карти, а лише з пояснення кількох місць, розташованих близько одне від одного, поступово розширюючи діапазон [2, с. 38].

Отже, аналіз педагогічної спадщини Гербарта І. Ф. доводить, що його внесок у загальний розвиток проблеми стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів полягав у тому, що він став першим, хто науково обґрунтував питання зацікавленості, запропонував класифікацію методів викладання з огляду на їхній вплив на покращення навчально-пізнавальної діяльності учнів, систематизував засоби управління навчально-виховним процесом.

Подальший розвиток ідея стимулювання отримала в педагогічній спадщині Дистервега А. В. [5]. Виявлено, що педагог, погоджуючись із Песталоцці Й. Г., справедливо вважав, що саме природовідповідне навчання стимулює, оскільки не йде в розріз із розвитком учня, не змушує його вчити те, чого він не розуміє. З цього приводу педагог писав: «Чуттєві сприйняття повинні слугувати важелем, за допомогою якого приводяться в дію потенціальні сили людського розуму, які розвиваються за особливими, незалежними від об'єктивного світу, законами» [5, с. 28]. Лише таке навчання, на його переконання, має стимулюючий характер, яке йде від почуттів до абстракції.

Називаючи наочність важливим стимулом навчально-пізнавальної діяльності, він тим самим продовжував ідеї Коменського Я. А., Руссо Ж.-Ж., Песталоцці Й. Г. Крім того, педагог пропонував іти від предметів і конкретних уявлень до правил, які виражено словами. Слова ж, на його думку, самі по собі не можуть передати сутність предмета, отже, вони роблять сприйняття труднішим, а значить, не стимулюють думку школяра.

Педагог, продовжуючи традиції Коменського Я. А., підійшов до розробки проблеми поетапного застосування наочності як ефективного стимулу: перший етап – знайомство учнів з предметами в класній кімнаті; другий – знайомство з тваринним і рослинним світом, будовою людського тіла, відомостями про рідний дім, село, місто. Як бачимо, ця пропозиція йти від простого до складного посилювала стимулюючий ефект дитячої думки, даючи їй можливість самій робити висновки з побаченого [5, с. 29].

Розробляючи проблему стимулювання навчально-пізнавальної діяльності згідно з теорією природовідповідності навчання, Дистервег А. В. звертав увагу на правильність розподілу навчального матеріалу. Навчальний матеріал може мати стимулюючий вплив, коли вивчається його невелика кількість. Крім того, підкреслював педагог, це дозволить більш якісно засвоїти його на відміну від того, коли діти отримують багато інформації й не встигають її повністю «переробити». «З метою максимального розвитку уваги, мислення, пам'яті учнів, – говорив учений, – більш важливим є багатостороннє вивчення ними невеликої кількості матеріалу, ніж поверхове засвоєння багатьох відомостей» [5, с. 35]. Тобто, продовжуючи ідеї Коменського Я. А., він чітко пояснював причину негативних наслідків від такого навчання: ненаслідування природи учня.

Заслуга Дистервега А. В. полягає, як відомо, і в збагаченні теорії особистості вчителя. Наголошуючи на особливій ролі вчителя в процесі навчання, він визначав і його стимулюючу функцію. Педагог підкреслював слідом за своїми попередниками, що одним з основних стимулів навчально-пізнавальної діяльності школярів повинна стати любов і віра вчителя в свого учня, бо без цих почуттів неможлива гармонія із собою та іншими. Він пропонував учителям дотримуватися трьох правил, які відображають функцію вчителя під час стимулювання:

«1. Любовне ставлення вчителя до предмету – ця любов передається учням.

2. Дидактичне викладання.

3. Збудження в учнів почуття й свідомості, що вони щось знають і вміють, що вони просунулись уперед» [5, с. 196].

Своєрідними були погляди Дистервега А. В. на покарання як виховний засіб. Він вважав покарання непотрібними й марними там, де навчання ведеться правильно, тобто відповідно до природи школярів. Так, він писав: «Треба лише, щоб учні працювали в школі з бажанням. Там, де це має місце, не може бути й зовсім не буває випадків непокори школярів» [5, с. 212]. Якщо ж учень не слухав учителя, був неуважним, заважав іншим, педагог пропонував ставити його біля парти, поки він не заспокоїться, тобто ні в якому разі не можна виключати дитину з роботи на уроці, бо тоді вона втратить дуже багато. Педагог був переконаний, що покарання можуть бути подолані лише одним засобом – любов'ю до праці, а ця любов має бути й повинна розвиватися під впливом праці.

Аналіз педагогічної спадщини доводить, що Дистервег А. В. займався пошуком і розробкою методів викладання, які б сприяли максимальному розвитку уваги, мислення, пам'яті та одночасно були б цікавими для школярів, ураховували рівень їхнього розумового розвитку. Цим він поглибив думки Гербарта І. Ф., який обґрунтував лише два методи викладання з огляду на їхнє стимулююче значення, запропонувавши для кожного етапу розвитку учня свій метод. Наприклад, для початкової школи найкращим методом викладання педагог вважав питально-розвиваючий (наприклад, сократична бесіда). Для середньої школи він пропонував застосовувати розвиваюче-викладний спосіб донесення матеріалу (знайомство не з кінцевими висновками науки, а лише з тим, яким чином дійшли тих висновків). Саме ці методи Дистервега А. В. називав таким чином, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність учнів [5, с. 39–40].

Отже, аналіз педагогічної спадщини Дистервега А. В. [1; 5] свідчить, що педагог головним засобом стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів називав опору на їхню природу, розумовий розвиток.

Розробка методів навчання, які б найкраще впливали та розвивали розумові здібності школярів у певному віці, стала цьому доказом. Основою навчально-пізнавальної діяльності він пропонував зробити чуттєве споглядання, наочність, які найкраще сприяють появі зацікавлення, бажання, прагнення вчитися.

Висновки. Таким чином, у процесі наукового пошуку встановлено, що в розвиток теоретичних засад стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів значний внесок здійснили німецькі педагоги XIX ст. Розробка питань стимулювання видатними німецькими педагогами минулого (Герbart I. Ф., Дистервег А. В.) здійснювалась у контексті розвитку суспільства, тогочасної педагогічної науки, власних міркувань і традицій. Внесок Гербарта I. Ф. у розробку проблеми стимулювання полягає в науковому обґрунтуванні зацікавленості та класифікації методів стимулювання; Дистервег А. В. не лише визнавав необхідність споглядання та наочності як засобів стимулювання, а й першим запропонував методику їх використання. Виявлено, що основними тенденціями розвитку проблеми стимулювання в історії зарубіжної педагогічної думки стали: гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу; розкриття спектру засобів стимулювання; урахування особливостей розвитку дитини, її власного досвіду; звернення до емоційно-почуттєвої сфери дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії /За ред. Л. П. Вовк. – В 2-х частинах. – Ч. 1. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 433 с.
2. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Гос. уч. пед. изд-во, 1940. – Т. 1. – 292 с.
3. Демков М. И. История западноевропейской педагогики. – М.: Из-во И. Д. Сытина, 1912. – 530с.
4. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для высших пед. заведений по пед. специальностям. – М.: Владос, 1999. – 432с.

5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: УчПедГиз, 1956. – 374с.
6. Золотухіна С.Т. Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та в практиці України: Навчальний посібник. – Харків: ХДПУ, 1994. – 108 с.