

Р. Штайнера “Мистецтво виховання”: “Спочатку потрібно розбудити почуття чистої безпредметної форми, перш ніж копіювати якийсь об’єкт. Якщо до дев’ятого-десятого року життя буде засвоєна чиста форма у власному значенні, не поставлена на службу предмета, дитина буде захищена від натуралізму, ззовні їй нав’язаного. Малювання без сюжету, на переконання вчителів вальдорфських шкіл, сприяє розвитку сенсорної чутливості, духовності в цілому, а конкретні сюжети чи предмети часто відволікають школярів від емоційного переживання ліній, форм, кольорів тощо” [4, с. 29]. Пробудження емоційно-естетичного ставлення до процесу художньої діяльності було основним чинником навчання у вальдорфських школах, що й формувало практичний інтерес і що є актуальним у навчальному процесі сьогодні.

Література

1. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних закладах // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу: довідково-методичне видання / [упоряд. М.С. Демчишин, О.В. Гайдамака]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006.
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты / Г.В. Беда. – М. : Просвещение, 1989.
3. Ефективність навчання студентів: навч. посібник / [В.І. Євдокимов, Г.Ф. Понамарьова, В.В. Луценко, Т.П. Агапова, О.Є. Трофімов]. – Х., 2004.
4. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л.М. Масол. – Х. : Веста : Ранок, 2006.
5. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка / Н.Н. Ростовцев. – М. : Изобразительное искусство, 1983.

КОЛЕСНИК І.О.

ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Сучасні реалії та потреби суспільства поставили перед навчальними закладами нові завдання, що зумовили інтенсивний розвиток шкільної освіти. Пріоритетними напрямками її розвитку в ХХІ ст. стали оновлення змісту та форм організації навчально-пізнавального процесу, розширення україномовного освітнього простору, формування в учнівській молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання.

У цьому контексті інтерес викликає педагогічна спадщина зарубіжних учених минулого (Й. Песталоцці, І. Гербарт, А. Дістервег).

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 ін.), що засвідчує її надзвичайну актуальність.

Питання сутності дефініції “стимулювання”, “стимул”, форм, видів, методів, прийомів стимулювання відображено 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 основі вивчення історико-педагогічної літератури, творчої спадщини зарубіжних учених обґрунтувати та систематизувати теоре-

тичні положення організації педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в історії зарубіжної педагогічної думки другої половини ХІХ ст. з метою використання їхніх прогресивних ідей в умовах сучасної початкової школи.

Над проблемою стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, як свідчить проведене дослідження, замислювався також і видатний педагог першої половини ХІХ ст. Й.Г. Песталоцці. Свої поради, що базуються на багаторічному педагогічному досвіді, він виклав у ряді педагогічних праць: “Лебедина пісня”, “Розвивальне шкільне навчання” [4].

У ході наукового пошуку виявлено, що Й.Г. Песталоцці також звертав увагу на необхідність базування навчання на знаннях дитячої психології. Він не просто закликав враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів, їхні прагнення та бажання, як його попередники, а чітко визначив зв’язок між законами природного розвитку дитини й засобами стимулювання. Так, педагог стверджував, що якщо розвиток сил людини йде не інакше, як у процесі їх природного використання, застосування та вправлення, то вчитель повинен у процесі навчання прагнути, щоб дитина вправляла всі свої природні сили, інакше гальмуватиметься її розвиток. Вважаючи, що розвиток людських сил відбувається за рахунок не зовнішнього впливу, а внутрішнього спонукання, Й.Г. Песталоцці вимагав від учителя, щоб усі освітні засоби, методи, прийоми стимулювали дитину й збуджували її поривання. “Око хоче бачити, – писав він, – вухо хоче чути, ноги – ходити, руки – хапати. Серце хоче вірити й любити, розум хоче мислити” [3]. Розвиваючи ідеї попередників про розвивальний, виховний, а значить, і стимулювальний вплив природовідповідного навчання, педагог був переконаний, що розвиток сил людини відбувається постійно, ступенеподібно, не перериваючись, послідовно й непомітно, отже, метод навчання повинен іти поруч із загальним розвитком дитини й відповідати йому.

Для реалізації своїх ідей Й.Г. Песталоцці розробив теорію елементарної освіти, мета якої – активізувати задатки тих здібностей, які було закладено в дитині природою (схильність до любові, віри, володіння собою, зовнішнього та внутрішнього споглядання, розвитку тіла), пробудити розум людини до активної пізнавальної діяльності, розвинути вміння логічно мислити та розуміти сутність навчального матеріалу. Вперше пріоритет віддавався не слову вчителя, а самостійності учня. Тому навчально-пізнавальний процес він пропонував базувати на найпростіших елементах, уникаючи складностей. Наприклад, він вважав, що “числа за своєю сутністю є абстракцією величин”, тобто найпростішим елементом, “отже, необхідно, щоб елементи навчання (числа) про величини передували початку рахування”. Письмо він вважав малюванням “довільно обраних лінійних форм”. Він зазначав: “Я навчаю дітей малювати раніше, ніж мова заходить про письмо, і, керуючись цим методом, вони вчать писати букви бездоганно...” [4, с. 57].

Поступово, з розширенням дитячого світогляду, кількість елементів мала збільшуватись, привчаючи дітей самостійно розвивати свої здібності. На наш погляд, методика елементарної освіти Й.Г. Песталоцці стала проривом у вирішенні питань активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Виходячи зі своєї теорії елементарного навчання, педагог слідом за Я.А. Коменським, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо вважав чуттєве сприйняття, споглядання, наочність основою навчання та розвитку розумових сил дитини. “Чут-

тєве сприйняття дитиною самої природи є єдиним істинним фундаментом навчання, тому що воно виступає єдиною основою людського пізнання”, – писав Й.Г. Песталоцці [4, с. 49]. Він пропонував іти від предметів і конкретних уявлень до правил, які виражені словами. Слова ж, на його думку, самі по собі не можуть передати сутність предмета, отже, вони роблять сприйняття складнішим, а значить, не стимулюють думки школяра. “Спостереження, – зауважував Й.Г. Песталоцці, – завжди передувало слову, а точні знання – судженню” [4, с. 55]. На його думку, слово й мова мають стимулювальне значення, але реальні враження від чуттєвого сприйняття значно посилюють свій стимулювальний вплив. У тих випадках, коли неможливо безпосередньо ознайомити дітей з предметом, він пропонував використовувати картинки, порівняння, аналогії, спогади учнів тощо. Наочність він справедливо вважав засобом розвитку в дитині здатності спостерігати, порівнювати, знаходити спільне та відмінне тощо.

Отже, вирішуючи проблему стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, педагог називав головними засобами збудження інтересу до навчальної праці наочність, споглядання, чітку організацію навчального процесу згідно із законами природного розвитку дитини. Прагнучи допомогти дітям у пізнанні, Й.Г. Песталоцці створив власну теорію елементарної освіти.

Проблема стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, стимулів і мотивів навчання в педагогічній спадщині видатного педагога початку ХІХ ст. І.Ф. Гербарта посідала особливе місце. Аналіз праць ученого свідчить, що педагог вважав, що навчання неможливе доти, доки дитина “дика”, отже, її треба 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 І.Ф. Гербарт називав елементарним прийомом, яким варто користуватись дуже обережно. Він виступав проти суворого нагляду, визнаючи, що це не сприяє розвитку позитивних якостей. Накази та заборони мають бути точними, зрозумілими, конкретними, давати учню мовби інструкцію: що треба робити, а що ні. У разі порушення цих розпоряджень мають бути використані покарання. Ефективними покараннями І.Ф. Гербарт називав позбавлення їжі, свободи, тілесні покарання, вигнання зі школи [1, 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 здалеку, ніж застосовуватися в дійсності” [1, с. 28]. Любов та авторитет учителя, на думку педагога, були найголовнішими стимулами навчально-пізнавальної діяльності школярів, найкращими засобами управління дітьми. Ці стимули давали б змогу учням займатися цікавими справами, природньо розвиватися.

Як відомо, І.Ф. Гербарт першим науково обґрунтував проблему інтересу як важливого стимулу навчально-пізнавальної діяльності школярів (до нього до цього питання зверталися, наприклад, Ж.-Ж. Руссо). Він говорив, що спірання на інтерес учня дає змогу зробити так, щоб викладання не тільки стимулювало до кращого засвоєння нового навчального матеріалу, а й збуджувало до подальших занять, щоб здобуті знання ставали причиною інтересу до подальшого навчання [1, с. 30].

Педагог розрізняв два види інтересу: посередній та безпосередній. Він визнавав, що перший вид призводить до однобокості в навчанні, а другий, виникаючи із самого предмета без допомоги посередніх мотивів, повинен стати основою навчання. “Якщо такий безпосередній інтерес, – зазначав він, – разом з тим буде багатостороннім, то він стане для людини джерелом високого морального життя, буде збуджувати ненаситне прагнення знань, стане внутрішнім творчим стимулом” [1, с. 30]. Незважаючи на таке прагнення розвинути інтерес в школярів, педагог називав досить нестимулювальний засіб – заучування напам’ять навчального матеріалу.

І.Ф. Герbart 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 здобуття 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 інтерес до пізнавальної діяльності [1, с. 32].

Як свідчить проведене дослідження, і до І.Ф. Герbart звертали увагу на важливість використання правильних методів навчання для досягнення успіхів, покращення результату діяльності школярів, полегшення навчально-пізнавального процесу. Але І.Ф. Герbart став першим, хто класифікував методи викладання залежно від їхньої стимулювальної ролі, виділивши два: описовий та аналітичний. Обидва методи, на думку педагога, мали стимулювати учнів, збуджувати в них прагнення до 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 І.Ф. Герbart, у навчально-виховному процесі мало сприяти підвищенню та покращенню результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів [1, 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. При вивченні географії, на його думку, варто починати не з освоєння всієї карти, а лише з пояснення кількох місць, розташованих близько одне від одного, поступово розширюючи діапазон [1, с. 38].

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

Подальшого розвитку ідея стимулювання набула в педагогічній спадщині А.В. Дистервега [2]. Виявлено, що педагог, погоджуючись з Й.Г. Песталоцці, справедливо вважав, що саме природовідповідне навчання стимулює, оскільки не суперечить розвитку учня, не змушує його вчити те, чого він не розуміє. Із цього приводу педагог писав: “Чуттєві сприйняття повинні слугувати важелем,

за допомогою якого приводиться в дію потенційні сили людського розуму, які розвиваються за особливими, незалежними від об'єктивного світу, законами" [2, с. 28]. Лише таке навчання, за його переконанням, має стимулювальний характер, йде від почуттів до абстракції.

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

Педагог, продовжуючи традиції Я.А. Коменського, 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 стимулювальний ефект дитячої думки, даючи їй можливість самій робити висновки з побаченого [2, с. 29].

Розробляючи проблему стимулювання навчально-пізнавальної діяльності згідно з теорією природовідповідності навчання, А.В. Дистервег звертав увагу на правильність розподілу навчального матеріалу. Навчальний матеріал може мати стимулювальний вплив, коли вивчається його невелика кількість. Крім того, педагог підкреслював, що це дасть змогу краще 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 різнобічне вивчення ними невеликої кількості матеріалу, ніж поверхове засвоєння багатьох відомостей” [2, с. 35]. Тобто, продовжуючи ідеї Я.А. Коменського, він чітко пояснював причину негативних наслідків від такого навчання – ненаслідування природи учня.

Заслуга А.В. Дистервега полягає, як відомо, і в збагаченні теорії особистості вчителя. Наголошуючи на особливій ролі учителя в процесі навчання, він визначав його стимулювальну функцію. Він підкреслював слідом за своїми попередниками, що одним з основних стимулів навчально-пізнавальної діяльності школярів має 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 предмета – ця любов передається учням.

2. Дидактичне викладання.

3. Збудження в учнів почуття та свідомості, що вони щось знають і вміють, що вони просунулись уперед” [2, с. 196].

Своєрідними були погляди А.В. Дистервега 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” [2, 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 пере-

конаний, 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 А.В. Дистервег здійснював пошук і розробку методів викладання, які б сприяли максимальному розвитку уваги, мислення, пам'яті та одночасно були б цікавими для школярів, враховували рівень їхнього розумового розвитку. Цим він поглибив думки І.Ф. Гербарта, який обґрунтував лише два методи викладання з огляду на їхнє стимулювальне значення, запропонувавши для кожного етапу розвитку учня свій метод. Наприклад, для початкової школи найкращим методом викладання педагог вважав питально-розвивальний (наприклад, сократична бесіда). Для середньої школи він пропонував застосовувати розвивально-викладний спосіб донесення матеріалу (знайомство не з кінцевими висновками науки, а лише з тим, яким чином дійшли тих висновків). Саме ці методи А.В. Дистервег називав такими, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність учнів [2, с. 39–40].

Отже, аналіз педагогічної спадщини А.В. Дистервега свідчить, що педагог головним засобом стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів називав опір 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 інтересу, бажання, прагнення вчитися.

Висновки. Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури, спадщини видатних зарубіжних педагогів минулого, критичних статей дає нам змогу зробити висновки про те, що в розвиток теоретичних засад стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів значний внесок зробили зарубіжні педагоги, вчені XIX ст. Розробка питань стимулювання видатними зарубіжними педагогами минулого (Й.Г. Песталоцці, І.Ф. Гербарт, А.В. Дистервег) проводилась у контексті розвитку суспільства, тогочасної педагогічної науки, власних міркувань і традицій. Так, Й.Г. Песталоцці головним засобом стимулювання навчальної діяльності називав наслідування дитячої природи, тому він першим почав розробляти методи збудження інтересу та розвитку розумових сил (теорія елементарної освіти); внесок І.Ф. Гербарта у розробку проблеми стимулювання полягає в науковому обґрунтуванні інтересу та класифікації методів стимулювання; А.В. Дистервег не лише визнавав необхідність споглядання та наочності як засобів стимулювання, а й першим запропонував методику їх використання.

Основними тенденціями розвитку проблеми стимулювання в історії зарубіжної педагогічної думки стали: гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу; розкриття спектра засобів стимулювання; врахування особливостей розвитку дитини, її власного досвіду; звернення до емоційно-почуттєвої сфери дитини.

Література

1. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И.Ф. Гербарт. – М. : Гос. уч. пед. изд-во, 1940. – Т. 1. – 292 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : УчПедГиз, 1956. – 374 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. для пед. учеб. завед. / [под ред. А.И. Пискунова]. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.