

УДК 378.1:37.034

ПСИХОЛОГІЗМ ЯК ПРИНЦИП ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**В.І. Шахов**

У статті проаналізовано стан розробленості проблеми обґрунтування принципів педагогічної науки, визначено сутнісну характеристику принципу психологізму як провідної засади сучасної педагогічної теорії. Розглянуто різні наукові парадигми до класифікації педагогічних принципів. З'ясовано, що практична реалізація принципу психологізму стосується усіх складових педагогічної теорії, його дії мають бути підпорядковані мета, зміст, методи, організаційні форми та результати педагогічного процесу, який, власне і є предметом педагогічної науки.

Ключові слова: принцип психологізму, навчання, виховання, мета, зміст, методи, організаційні форми, результати педагогічного процесу.

ПСИХОЛОГИЗМ КАК ПРИНЦИП ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**В.И. Шахов**

В статье проанализировано состояние разработанности проблемы обоснования принципов педагогической науки, определены сущностные характеристики принципа психологизма как ведущей основы современной педагогической теории. Рассмотрены различные научные парадигмы классификации педагогических принципов. Выяснено, что практическая реализация принципа психологизма касается всех составляющих педагогической теории, его влиянию должны быть подчинены цели, содержание, методы, организационные формы и результаты педагогического процесса, который, собственно и является предметом педагогической науки.

Ключевые слова: принцип психологизма, обучение, воспитание, цель, содержание, методы, организационные формы, результаты педагогического процесса.

PSYCHOLOGISM AS A PRINCIPLE OF PEDAGOGICAL SCIENCE**V.I. Shahov**

The article analyzes the state of development of the problem of substantiation of the principles of pedagogical science, determines the essential characteristic of the principle of psychology as a guiding principle of modern pedagogical theory. Different scientific paradigms are considered for the classification of pedagogical principles. It was found out that the practical realization of the principle of psychology applies to all components of the pedagogical theory, its purpose, content, methods, organizational forms and results of the pedagogical process, which, in fact, is the subject of pedagogical science, should be subordinated to it.

Key words: principle of psychology, education, education, purpose, content, methods, organizational forms, results of pedagogical process.

У сучасній науці принципи прийнято визначати як основні, вихідні положення певної теорії, керівні ідеї, основні правила поведінки, діяльності. У педагогіці принципи відображають основні вимоги до структури, змісту та організації педагогічного процесу як взаємодії педагога і вихованців.

Принципи педагогічного процесу не можуть бути кимсь вигаданими, або довільно запропонованими. Вони об'єктивно детерміновані і виводяться із закономірностей міжособистісної соціально-психологічної взаємодії суб'єктів виховання, а також пізнавального, емоційного та фізичного розвитку особистості. Отже, педагогічні принципи мають об'єктивну основу, відображають закономірні соціально-психологічні зв'язки між педагогами і вихованцями чи між змістом навчання або виховання та його результатами (розвитком особистості учня). Разом з тим вони є підсумком наукового осмислення досягнень педагогічної думки минулого та узагальнення сучасної передової педагогічної практики. У даному випадку психолого-педагогічній науці постфактум належить науково осмислити наявний досвід з тим, щоб пізнати і розкрити інтуїтивно віднайдені педагогами-практиками окремі закономірності, які знайшли своє втілення в певній системі педагогічних принципів.

Як відомо, перші спроби наукового обґрунтування принципів навчання та виховання були зроблені в працях Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці. Відповідно до наявного на той час рівня розвитку антропологічних наук вони механічно переносили закономірності організації живої природи на свідому діяльність людини. При цьому, як правило, проголошували один із принципів як провідний і на його основі вибудовували всю систему педагогічних засад. Наприклад, Я.А. Коменський в основу своєї «Великої дидактики» поклав механічно витлумачений ним принцип природовідповідності, а вже з нього вивів інші принципи (наочності, наступності, доступності тощо).

Дж. Локк одним із вихідних основ своєї педагогічної системи проголосив принцип єдності та цілісності виховання, який знайшов лаконічне вираження у відомій формулі «Здоровий дух у здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого стану у цьому світі» [5, с. 145].

Природовідповідне виховання – центральний пункт педагогічної програми Ж.Ж. Руссо. «Що стоїть у центрі прийнятої мною системи... вона є не що інше, як слідування самій природі...» [5, с. 200].

Наслідуючи лише раціональну частину подібної логіки незаперечно талановитих і визнаних учених-педагогів минулого, а також урахуовуючи об'єктивну природу педагогічних принципів, спробуємо виокремити як провідний принцип сучасної педагогіки принцип психологізму. Необхідність даного принципу продиктована надзвичайно тісним зв'язком двох споріднених наук психології та педагогіки. Адже їхнім об'єктом є людина. Будучи тісно між собою пов'язаними, дані науки разом з тим, безумовно, мають свій окремий предмет і власні специфічні завдання. Так, предметом психології є психічні стани, процеси та властивості як об'єктивна реальність. Звідси – головне завдання психологічної науки полягає в дослідженні функціонування та розвитку психіки людини. Предметом же педагогіки є свідомо діяльність вихователів, спрямована на розвиток особистості вихованців, а головним завданням педагогічної науки є розробка ефективних засобів управління розвитком вище названих психологічних феноменів.

Оскільки тісний зв'язок між педагогікою та психологією є очевидним, то для забезпечення ефективного функціонування кожної з наук робилися спроби віднайти все нові й нові точки їх дотику. Серед найбільш радикальних спроб, мабуть, можна назвати появу суміжних наукових дисциплін: педагогічна психологія, психопедагогіка. Крім варіанту розв'язання проблеми шляхом встановлення міжпредметних зв'язків, заслуговують на увагу спроби окремих науковців значно оновити зміст науки педагогіки на основі включення до неї найбільш важливих наукових засад іншої науки, зокрема, психології.

Нам можуть заперечити, а для чого, мовляв, потрібне таке дублювання? Адже, маючи свій чітко окреслений предмет і завдання, дані науки можуть окремо до кінця виконати свої функції. Хибність саме такого погляду полягає у практичній неможливості поодиноці, відокремлено розв'язати якісно завдання у повному обсязі, які постають перед психологією і педагогікою. Підтвердженням цього є повний крах подібного «експерименту», здійсненого радянською психолого-педагогічною наукою. На жаль, разом з прийняттям сумнозвісної постанови ЦК ВКП(б) (1936 р.) «Про педологічні перекидання в системі Наркомосу» більше ніж на півстоліття було фактично перекинуто спроби найбільш прогресивної частини вітчизняних науковців вести свої пошуки шляхів удосконалення педагогічної практики на основі найтіснішого взаємозв'язку педагогіки і психології.

Одним із застережних заходів для уникнення повторення раніше допущених помилок, на наш погляд, має бути послідовне і неухильне дотримання саме принципу психологізму в педагогіці. Серед найпалкіших його прихильників в історії педагогіки, в першу чергу, слід назвати видатного вітчизняного педагога К.Д. Ушинського. Одним із багатьох свідчень такої прихильності є його відомі слова: «...ми бачимо, що ні педагогічний такт, ні педагогічний досвід самі по собі ще не є достатніми для того, щоб з них можна було виводити скільки-небудь тверді педагогічні правила, і що вивчення психічних явищ науковим шляхом – тим же самим шляхом, яким ми вивчаємо всі інші явища – є необхідною умовою для того, щоб виховання

наше, наскільки можливо, перестало бути або рутинною, або іграшкою випадкових обставин і стало, наскільки це можливо, справою раціональною і свідомою» [6, с.52].

Саме принцип психологізму був покладений в основу розробки його фундаментальної праці «Людина як предмет виховання. (Досвід педагогічної антропології)». У відповідності з цим принципом була обрана відповідна структура та зміст названої роботи. Причиною, яка спонукала К.Д.Ушинського до пошуку нових методологічних засад сучасної йому педагогіки, був досить низький її науковий рівень, який вступав у суперечність з потребами практики. За словами К.Д.Ушинського, тодішня педагогіка була звичайним зібранням «педагогічних рецептів», подібно до аналогічних «лікувальників» із набором рецептів і медичних порад. Критикуючи педагогів, які обмежувались у своїй практиці знаннями подібних правил і порад, він взагалі відмовлявся визнавати їх власне педагогами. «Подібно до того, як ми не називаємо медиком того, хто знає тільки «лікувальники» і навіть лікує за «Другом Здравія» і тому подібними зібраннями рецептів і медичних порад, так само ми не можемо назвати педагогом того, хто вивчив тільки декілька підручників педагогіки і керується в своїй виховній діяльності правилами і настановами, вміщеними в цих «педагогіках», – не без підстав зауважував К.Д.Ушинський [6, с. 37].

Щоб якимось виправити становище, що склалося у сфері педагогічної теорії та практики, великий учений береться за розробку наукових засад педагогіки, яка, за його словами, є «найвеличнішим і найвищим із мистецтв». Оскільки педагогіка, на думку К.Д.Ушинського, самостійно не здатна забезпечити розв'язання такого надскладного завдання, як виховання людини, вона повинна черпати знання засобів, необхідних для досягнення власних цілей із тих наук, в «яких вивчається тілесна чи духовна природа людини і вивчається причому не в мрійливих, а у дійсних явищах»... «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також в усіх відношеннях» (6, с. 41). Серед широкого кола антропологічних наук – анатомії, фізіології та патології людини, логіки, філології та ін., на його думку, особливе місце має посідати психологія. Її призначення відомий педагог вбачав не тільки в тому, «щоб ґрунтовно обдумати здійснюваний чи уже здійснений педагогічний захід та розуміти основу правил педагогіки, потрібне наукове знайомство з психічними явищами: стільки ж потрібна психологія і для того, щоб оцінити результати, викликані тим чи іншим педагогічним впливом» [6, с.39].

З часу проголошення К.Д.Ушинським своїх поглядів стан у вітчизняній педагогічній науці та практиці, на жаль, поки що мало в чому змінився. Переважна частина педагогічних теорій у вигляді незліченної кількості пропонованих педагогічних порад і сентенцій була позбавлена скільки-небудь значного психологічного обґрунтування. І це не дивлячись на значні досягнення усіх антропологічних наук, і зокрема психології. А тому вчителі, як правило, на практиці майже не використовували наукоподібні повчання педагогічних теоретиків щодо практичної організації навчально-виховного процесу. Більше того, значна частина творчо мислячих педагогів-практиків (В.Ф.Шаталов, Ш.О.Амонашвілі, Є.М.Льїн, І.П.Волков та ін.) робила далеко не безуспішні спроби підвести під власний новаторський досвід ту чи іншу філософсько-психологічну теоретичну базу. Виник навіть окремий, альтернативний щодо офіційної педагогіки напрям – «педагогіка співробітництва». Проте такий рух не міг стати масовим. Та це й зрозуміло, оскільки це не справа практиків – відкривати закони педагогічних явищ і вибудовувати несуперечливі педагогічні теорії. Будівельник має будувати школи, учитель навчати в них дітей, а вчений-науковець повинен подбати про те, щоб учитель, навчаючи дітей, не «блукав у темряві» і «не винаходить свого велосипеда», а, користуючись порадами науковця, швидко та ефективно виконував свою справу.

Відкриття у наш час психологією багатьох законів психічного розвитку особистості може стати міцним фундаментом, на якому педагогіка зможе, нарешті, вибудувати власну надійну споруду – теорію формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. А для того, щоб педагогічна теорія знову не перетворилася у нічим не підкріплені гасла і повчання, як це вже мало місце не один раз в історії її розвитку, розробка цих теорій має базуватися лише на найбільш науково обґрунтованих та перевірених практикою закономірностях фізичного та психічного розвитку особистості.

Що ж означає принцип психологізму у нашому розумінні? Оскільки принцип – це вихідне положення або основне правило, яке стосується усіх складових педагогічної теорії, його дії мають бути підпорядковані меті, змісту, методам, організаційним формам та результатам педагогічного процесу, який, власне і є предметом педагогічної науки. Зупинимось конкретніше на можливих наслідках принципу психологізму на кожному із зазначених елементів.

Стосовно мети педагогічного процесу даний принцип передбачає формулювання цілей виховання як формування структурних елементів особистості вихованця. У найбільш загальному вигляді це має бути виховання пізнавально-інструментальної (сприймання, уяви, пам'яті, мислення, здібностей, знань, умінь, навичок) та мотиваційно-ціннісної (потреб, мотивів, установок, ідеалів, ціннісних орієнтацій тощо) сфер особистості [2, с. 27]. Причиною такого умовного поділу цілісної структури особистості на дві окремі сфери є певна специфіка психологічних механізмів їхнього розвитку. У зв'язку з цим традиційне культурологічне формулювання у вигляді практично недіагностичної мети виховання всебічно і га-

рмонійно розвиненої особистості як єдності морального, фізичного, розумового, трудового та естетичного виховання педагогіці доцільно, на наш погляд, уточнити. Ту ж таки мету виховання всебічної гармонійно розвиненої особистості в контексті принципу психологізму слід розуміти як єдність та гармонію психічних новоутворень особистості: знань, умінь, навичок, інтелектуального розвитку, потреб, ціннісних орієнтацій, ідеалів, звичок, почуттів, рис характеру. Таке формулювання дасть змогу значно конкретизувати мету, практично забезпечити можливість технології її досягнення та діагностики отриманих результатів.

До найбільш вдалих спроб подібного формулювання навчально-виховних цілей можна віднести обґрунтування цілей освіти І.Я. Лернером [3], а також таксономію цілей у когнітивній, психомоторній та афективній сферах Б.Блума [7]. Відповідно до концепції поетапного засвоєння нових знань та ціннісних орієнтацій автор даної таксономії виділяє шість рівнів їх засвоєння у когнітивній сфері (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка) і п'ять рівнів в афективній сфері (сприймання, реагування, засвоєння, організація та розповсюдження ціннісної орієнтації). Взнявши на озброєння такий підхід до визначення цілей виховання, отримаємо можливість здійснення технологічного підходу у педагогічному процесі в повному обсязі: від розробки діагностичних цілей до конструювання процесу їх реалізації та засобів перевірки їх досягнення.

Істотною перевагою, з точки зору принципу психологізму, підлягає, на наш погляд, також і зміст таких традиційних педагогічних понять, як методи та форми організації навчально-виховного процесу. Мова йде про всім відоме неоднозначне їх розуміння і як наслідок – значні розбіжності у визначеннях даних понять та їх класифікаціях. Наприклад, одні науковці визначають метод як сукупність прийомів навчальної роботи, інші – як шлях, по якому вчитель веде дітей від незнання до знання, або як форму змісту навчання чи виховання, або, нарешті, як спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів тощо. Така строкатість визначень пояснюється різним розумінням суті методу як педагогічної категорії, а також занадто загальної і через це значно віддаленої вихідної основи, з якої і виводиться її суть. У вищевказаних прикладах неважко углядіти як вихідну основу або формально-логічні (рід і вид), або ж деякі філософські (форма і зміст, загальне та окреме) категорії. Така різноманітність визначень та класифікацій методів значно утруднює практичне їх використання вчителями-практиками.

Найбільшою вадою переважної більшості охарактеризованих підходів щодо розуміння суті методу є, на наш погляд, відсутність у них справжньої, максимально наближеної до практики, а не надуманої і занадто віддаленої об'єктивної наукової основи. Ми вважаємо, що такою основою мають стати саме психологічні механізми розвитку виділених нами двох основних сфер особистості (інструментальної та мотиваційної). На даний час вітчизняними та зарубіжними психологами вже відкриті окремі з них. Наприклад, механізми зміщення мотиву на мету (О.М. Леонт'єв), ідентифікації (З.Фрейд), класичного обумовлювання (І.П. Павлов), мотиваційного опосередкування (В.Віллонас), оперантного обумовлювання (Б. Скінер), когнітивного дисонансу (Л. Фестінгера), асиміляції та акомодатії (Ж. Піаже), групового конформізму (С. Аша) та деякі інші [1]. Саме вони дають ключ до розуміння тих глибинних психічних процесів, завдяки яким відбувається розвиток особистості. Усвідомлення цих об'єктивно існуючих процесів дасть змогу педагогам-практикам діяти не інтуїтивно, методом спроб та помилок, а свідомо управляти процесами формування тих чи інших якостей особистості у відповідності до визначених цілей.

Керуючись принципом психологізму, методи виховання (навчання) можна визначити як способи актуалізації психологічних механізмів розвитку конкретних сфер особистості відповідно до загальних і часткових цілей. У відповідності з принципом психологізму можуть бути запропоновані такі класифікації методів виховання (як способів цілеспрямованого керівництва розвитком мотиваційно-ціннісної сфери) і методів навчання (способів доцільного формування інструментальної сфери особистості).

Відповідно до прийнятих у психології концепцій розвитку особистості (З.Фрейд, Д.Узнадзе та ін.) розвиток потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій та інших новоутворень мотиваційно-ціннісної сфери особистості відбувається за участю свідомості чи поза нею. У зв'язку з цим ми пропонуємо в основу поділу методів виховання покласти саме ознаку наявності чи відсутності чіткого усвідомлення вихованцем певних виховних стимулів. Отже, запропонована нами класифікація містить дві основні групи методів: 1) методи виховання через вплив на свідомість вихованця (переконування, приклад, дискусія, вимога, доручення); 2) методи виховання через вплив на підсвідомість (навіювання, особистий приклад педагога, заохочення, покарання, рольова гра). Перша група методів виховання покликана актуалізувати такі психологічні механізми розвитку мотиваційно-сміслової сфери особистості, як когнітивний дисонанс, мотиваційне опосередкування, зміщення мотиву на мету. Друга група методів виховання має спиратися на дію механізмів ідентифікації, групового конформізму, класичного та оперантного обумовлювання. Завдання педагога полягає лише у своєчасній актуалізації зазначених психологічних механізмів, включення яких буде сприяти успішному та усвідомленому з його боку розв'язанню запланованих ним навчально-виховних цілей. Ефективність задіяння одного з таких механізмів може бути проілюстрована

прикладом реальної ситуації, яка трапилася в одному із звичайних класів звичайної американської школи і може бути повчальною для багатьох педагогів-практиків:

Жила-була дівчинка. Троє її однокласників завдавали їй багато клопоту. Вони знаходили особливе задоволення в тому, щоб ховати її шкільні книжки. Вона намагалася їх напоумити, але вони продовжували «гру в схованку». Вона намагалася не звертати на них увагу, але вони все одно ховали її підручники. Нарешті, їй на думку спала ідея. Вона сказала хлопцям, що це навіть здорово те, що вони ховають її підручники, їй це подобається, оскільки в неї є привід не виконувати домашніх завдань. Але, – поскаржилася вона, – мені все одно залишається робити вправи з мови. От якби ви ще й зошити мої ховали! Я б вам тоді щодня сплачувала по чверті долара». Хлопчики подумали, що це непогано. Щодня вони залюбки ховали не тільки всі її підручники, але й зошити, а вона видавала їм по чверті долара. Так продовжувалося три дні. На четвертий день дівчинка сказала, що зможе давати їм тільки по 15 центів, тому що їй скоротили кишенькові витрати. На сьомий день вона вже сказала, що зможе давати в день тільки по 5 центів. Хлопчики подивилися на неї з обуренням і сказали: «Ні, так не піде! І не вигадуй навіть. Якщо ти думаєш, що ми будемо старатися заради тебе за 5 центів, ти просто з'їхала з глузду!». Після цього вони перестали ховати і зошити дівчинки, і її підручники. Таким чином, проблема була вирішена» [4].

Як бачимо, в даному випадку інтуїтивно віднайдений дівчинкою і задіяний механізм когнітивного дисонансу не тільки загальмував небажану поведінку її однокласників, але й, очевидно, вніс деякі корективи в їхню мотиваційну сферу, чому могли б позаздрити навіть найдосвідченіші вихователі.

Аналогічно, відповідно до того ж принципу психологізму, у процесі класифікації методів навчання як способів доцільного формування інструментальної сфери особистості будемо спиратися, на наш погляд, на найбільш науково обґрунтовану на даний час концепцію пізнавального розвитку Ж. Піаже.

Згідно з даною концепцією, будь-який зовнішній вплив передбачає з боку суб'єкта два взаємодоповнюючі процеси: асиміляцію та акомодацию. Це основні механізми, за допомогою яких дитина переходить від попередньої стадії когнітивного розвитку до наступної. Асиміляцію можна визначити як прагнення індивіда взаємодіяти з навколишнім середовищем таким чином, щоб пристосувати, підігнати його до вже наявних у суб'єкта структур. Таким чином, новий об'єкт, нова ідея інтерпретуються в термінах думки або дії, якими дитина вже опанувала. Наприклад, п'ятилітня дівчинка знає, що птах – це те, що літає. Побачивши вперше вертоліт, що низько летить, вона асимілює його зі своїми уявленнями про птахів. Проте його розмір, форма, а також шум, який іде від нього, не відповідають цим уявленням, і асиміляція стає неможливою.

Акомодация – це прагнення індивіда змінитися у відповідь на вимоги навколишнього середовища, тобто змінити свої дії та уявлення відповідно до нової ситуації. Та ж дівчинка усвідомлює, що необхідно ввести нове поняття для позначення вертольоту, який не може асимілюватися з її уявленнями про птахів. Якщо вона запитає батьків, вони назвуть їй це нове слово і зможуть пояснити, у чому різниця між птахами і вертольотами. Таким чином, у дівчинки виникне уявлення про новий клас об'єктів.

У результаті набутого нового знання дитина тимчасово опиняється в стані рівноваги, або когнітивної гармонії. Ж. Піаже вважає, що всі організми прагнуть до балансу у своїх взаємодіях із навколишнім середовищем. Коли порушується рівновага, наприклад, при зустрічі з будь-чим новим і цікавим, процеси асиміляції й акомодации прагнуть відновити її. Саме в результаті процесів асиміляції, акомодации і рівноваги здійснюється пізнавальний розвиток дитини. Ці процеси функціонують протягом усього нашого життя. З їхньою допомогою ми пристосовуємо власну поведінку і власні думки до змінюваних умов.

Хоча будь-яка адаптивна поведінка містить елементи асиміляції й акомодации, конкретне їхнє співвідношення залежить від виду діяльності. Відповідно до Ж. Піаже, ігри-фантазії дітей раннього віку є прикладом переважно процесів асиміляції: адже діти цього віку, звичайно, не занадто зважають на це.

Завдання педагогіки саме в тому і полягає, щоб віднайти адекватні способи (педагогічні методи) актуалізації цих функцій. Таким чином, згідно з механізмами асиміляції та акомодации, можна виділити два основні методи навчання: метод повідомлення і засвоєння готових знань (пояснювально-ілюстративний) та метод засвоєння нових знань з допомогою розв'язання пізнавальних чи практичних суперечностей (проблемно-пошуковий). Пояснювально-ілюстративний метод навчання в основному ґрунтується на механізмі акомодации, тобто пристосуванні актуалізованих знань, умінь та навичок до нових з поступовим їх переходом на якісно вищий рівень реагування. Наприклад, у ході пояснення нової теми за допомогою пояснювально-ілюстративного методу навчання учитель, задіюючи різноманітні органи відчуттів, апелюючи до життєвого досвіду учнів, сприяє тим самим завдяки «увімкненню» механізму акомодации формуванню нових понять, розширенню і поглибленню досвіду школяра. Так, саме завдяки дії механізму акомодации і здатності до наслідування учень під керівництвом учителя практично неусвідомлено оволодіває найпростішими навичками читання, письма, усної лічби, малювання, співу тощо.

Проблемно-пошуковий метод спершу «вмикає» механізм асиміляції, тобто спробу учня пояснити новий факт чи явище з допомогою вже сформованих пізнавальних схем. Наприклад, створення учителем

проблемної ситуації як одного з прийомів саме проблемного методу навчання, приводить до виникнення суперечності між наявними знаннями, досвідом і новим фактом чи явищем. Спроба її розв'язати викликає потребу спочатку пояснити це явище з допомогою вже сформованих понять, тобто асимілювавши нові знання зі старими когнітивними схемами. Проілюструємо вищесказане таким прикладом, який, зокрема, може бути використаний на уроці фізики у 7 класі. Перед вивченням теми «Важіль» учитель викликає до дошки найсильнішого учня і найменшу ученицю і ставить перед класом запитання: «Чи зможе ця дівчинка втримати двері, які буде відкривати учень?». Не задумуючись, шестикласники дають заперечну відповідь, оскільки життєвий досвід та імпульс механізму асиміляції підказує їм, що слабкий не може протистояти сильному.

Варто зазначити, що наш підхід до розуміння суті навчання не є чимось абсолютно новим. В історії педагогіки ці два методи навчання являють собою відображення двох концептуальних парадигм (традиційної і прогресивістської), що склалися в історії дидактики. Серед прихильників першої можна назвати Й. Штурма, Я.А. Коменського, Дж. Локка, Й.-Г. Песталоцці, а особливо Й.Ф.Гербарта. Саме Й. Гербарт чи не вперше, здійснивши спробу створити «наукову систему педагогіки», намагався вибудувати її на теоретичних засадах етики та психології. На відміну від прийнятого на той час поділу психіки людини на мислення, почуття і волю, Й. Гербарт увів цілісну концепцію, яка ґрунтувалася на уявленнях та їх неперервному русі. Виділивши чотири рівні засвоєння нового змісту: вивчення статичне і динамічне, розуміння статичне і динамічне, Й.Гербарт запропонував у строгій відповідності з ними будувати процес навчання у вигляді чотирьох формальних ступенів: ясність, асоціація, система, метод.

Ясність: виклад нового матеріалу за допомогою розповіді чи бесіди. Цьому повинна передувати підготовка учнів, актуалізація опорних знань. Основне – ясно, чітко, доступно подати матеріал з використанням наочності, сформулювати в учнів конкретні уявлення.

Асоціація: забезпечення зв'язку нового матеріалу з раніше засвоєними знаннями, формування понять, висновків, узагальнень на основі раніше набутих уявлень.

Система: включення нових понять у раніше сформовану систему знань. Основна роль на цьому етапі навчання відводиться методам бесіди й дискусії.

Метод: застосування учнями набутих знань на практиці. На цьому етапі доцільно використовувати справи і задачі, внаслідок виконання яких в учнів формуються уміння.

Таким чином, у процесі навчання, організованого згідно з формальними ступенями Й.Ф.Гербарта, має відбуватися перехід учнів від конкретних уявлень до понять і від понять до умінь. Саме завдяки такій солідній науковій базі його теорія навчання залишається і по цей день однією з найпопулярніших серед учителів-практиків.

Другий, не менш відомий і такий же конкурентноспроможний напрямок у розвитку дидактики, був започаткований американським філософом, психологом і педагогом Дж.Дьюї. Критикуючи педагогічні погляди гербартистів та увібравши в себе найбільш радикальні переконання О.Декролі, Г.Гаудінга, Г.Кершенштейнера, Е.Клапареда, Е.Кей та ін., Дж.Дьюї запропонував власну концепцію «лабораторної школи». Дана концепція ґрунтується на філософсько-психологічних поглядах Дж. Дьюї, згідно з якими пізнання і знання є засобами подолання людиною різноманітних труднощів та розв'язання нею проблем, з якими вона стикається в житті. Мислення, на думку Дж.Дьюї, як правило, є засобом боротьби за існування і фактором, що свідчить про рівень розвитку людини, оскільки саме завдяки мисленню вона нагромаджує і постійно розширює межі свого досвіду. Мислимо ж ми тоді, коли розв'язуємо проблеми, вихідним пунктом яких завжди є відчуття утруднення. Основна ідея – «навчання через відкриття», яке повинно здійснюватися за такими етапами: 1) відчуття утруднення; 2) його виявлення та визначення; 3) пропозиція можливого задуму його розв'язання (формулювання гіпотези); 4) формулювання висновків, що впливають із пропонованого розв'язку (логічна перевірка гіпотези); 5) подальші спостереження та експерименти, які дозволяють прийняти чи відкинути гіпотезу, чи прийти до висновку, який містить позитивне або негативне твердження. Зауважимо, що виділені Дьюї етапи відображають стадії пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язування ними проблем. У той час як формальні ступені Й. Гербарта – етапи діяльності вчителя у процесі викладання.

Знову ж таки, завдячуючи солідній науковій філософсько-психологічній базі, доктрина Дж. Дьюї набула у свій час виняткової популярності і продовжує доводити свою життєздатність і в наш час, успішно конкуруючи з традиційною та іншими науковими парадигмами.

Отже, наведені аргументи, на наш погляд, є цілком достатніми для того, щоб переконатися у необхідності подальшої розробки проблем педагогічної теорії на основі методології педагогічної антропології, одним із принципів якої має бути принцип психологізму. Звичайно, подібних аргументів можна було б навести в декілька разів більше. Це, зокрема, стосується таких важливих питань педагогіки, як авторитет учителя, виховний потенціал стилів педагогічного спілкування, механізмів розвитку особистості вихованця тощо. Але то вже справа окремого, більш поглибленого наукового дослідження.

Література

1. Галузяк В. М. Психологічні механізми виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 6. – Вінниця, 2002. – С. 106 – 112.
2. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982. – 319 с.
4. Кинчер Дж. Книга о тебе и о твоих знакомых / Дж. Кинчер. – М., 1997. – 224 с.
5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1988. – 419 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избр. пед. соч. / К.Д. Ушинский. – М. 1974. – Т. 1. – 776 с.
7. Bloom B. S. (ed.) et al. A taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: The Cognitive Domain. Harlow, 1956. – 201 с.