

канадські університети пропонували 159 курсів українознавчих дисциплін, то на 1979-1980 н. р. ця цифра скоротилася до 94. Суттєвого скорочення зазнали курси в університетах Східної Канади – з 67 у 1976-1977 н. р. до 22 у 1979-1980 н. р., тобто втричі. У той же час у Західній Канаді відповідні цифри становили 92 і 72, тобто скорочення становило біля 22 %. В результаті, у 1979-1980 н. р. у західноканадських університетах пропонувалося три чверті усіх вищих українознавчих курсів, тобто тенденція, що уже склалася на 1976-77 н. р., коли цими університетами пропонувалося 58 % таких курсів, ще підсилася. Якщо окремо розглянути мовні і літературні курси, то ситуація виглядала наступним чином. У Західній Канаді їхня кількість залишалася практично стабільною – 34 у 1976-1977 н. р. та 32 у 1979-1980 н. р., у Східній Канаді – зменшилася з 23 до 12. Щодо літературних, то у Західній Канаді на 1976-1977 н. р. та на 1979-1980 н. р. їх пропонувалося 26 і 17, у Східній – 18 і 5 курсів відповідно [4].

На кінець 70-х р. у загальному по Канаді кількість записаних на українознавчі курси студентів зменшилась на 10 % відносно до тих, що вивчали україністику в середині 70-х. В університетах Західної Канади число студентів, що вивчали деякі курси, як і сумарна кількість слухачів українознавчих курсів не тільки не зменшились, а навіть дещо збільшилися.

Найбільших успіхів у розвитку україністики у досліджуваний період досяг Манітобський університет – порівняно з 1976-1977 н. р. у 1979-1980 н. р. кількість записаних на українознавчі курси студентів збільшилась тут на 23 % і була найбільшою серед канадських університетів. Складовими частинами такого успіху стали численні ініціативи Департаменту слов'янських студій університету, пов'язані з широким інформуванням та рекламуванням своєї українознавчої програми [6: 9].

Висновки. Таким чином, введення методичних українознавчих курсів стало дуже важливим аспектом розвитку україністики в Канаді. Домінантою 70-х – 80-х років ХХ ст. стало подальше поширення українознавчих інституцій при канадських університетах. Саме період багатокультурності можна розглядати як період найвищого розквіту українських навчальних студій від початку їхнього зародження до сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоусова Т.Л. До проблеми багатомовності і багатокультурності в Канаді // Питання нової та новітньої історії. – Вип.42. – С. 118-122.
2. Приймак Т. Викладання історії України в університетах Канади // Київська старовина. – 1995. – № 1. – С.90-97.
3. Саварин П. Українська мова в провінційних школах Альберти // Західноканадський збірник. Ч.1 /Упоряд. Яр Славутич. – Едмонтон: Канадське наукове товариство ім. Т.Шевченка, 1973. – С. 71-128.
4. Kordan B. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: Trends, Prospects and Implications. – Edmonton: CIUS, 1983. – 30 p.
5. Krawchenko B. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: A report to the Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta, Edmonton; Toronto: CIUS, 1977. – 120 p.
6. Krawchenko B. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: an Update (1979-1980). – Edmonton: CIUS, 1980. – 24 p.

УДК 37.013091

І.В. Гоштанар

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ Й. Ф. ГЕРБАРТА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

Стаття присвячена висвітленню поглядів вітчизняних науковців другої половини ХІХ – ХХ століття на теорію виховання видатного представника німецького освітнього руху кінця ХVІІІ – першої половини ХІХ століття – Й. Ф. Гербарта.

The article focuses on the views of native scholars of the second half of XIX – XX centuries on the educational system of J.F.Herbart, an outstanding representative of German educational movement of the end of XVIII – the beginning of XIX century.

Останнім часом багато уваги у вітчизняних історико-педагогічних дослідженнях приділяється розробці методологічних питань. Як зазначає академік О. Сухомлинська, “Сьогодні значною мірою ускладнюється історико-педагогічна наука, з’являються нові дослідницькі методи й методики” [14: 10]. Через це великого значення для дослідження історії педагогіки набувають питання вивчення джерельної бази, вибору способу реконструкції історико-педагогічних явищ і процесів. Вітчизняні науковці (Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Сухомлинська та ін.) одноставно наголошують на тому, що сьогодні зросла потреба нового підходу до аналізу і синтезу джерел історико-педагогічних досліджень, зростає роль і значення особистості дослідника, його професійного рівня та відповідальності за інтерпретацію фактів [1; 4; 5; 14; 15].

На жаль, в історії педагогіки, як підкреслює у своїх дослідженнях Л. Ваховський, спостерігається тенденція до зростання кількості суб’єктивних “нарративів” [1: 43]. На думку вченого, “дослідник, який здійснює селекцію фактів, дає їх інтерпретацію і тим самим створює історію педагогіки, не повинен чинити свавілля” [Там само].

Як зауважує О. Сухомлинська, однією із головних тенденцій в сучасному розвитку історії педагогіки є “зосередження на проблемах української (або вітчизняної в рамках радянської чи імперської) педагогіки” [15: 7].

Ми переконані, що сучасна педагогіка не повинна зрікатися також і здобутків ранньої європейської педагогічної думки, які, звісно ж, потребують глибокого та критичного осмислення. Кожен, хто вивчає педагогіку, повинен самостійно перевірити наукові теореми інших історичних епох щодо їх дієвості у контексті сучасної проблематики. Проте, ця перевірка не можлива без ґрунтового вивчення першоджерел.

Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що попри вагомість наукових заслуг німецького філософа, педагога і психолога Й. Ф. Гербарта у вітчизняній психолого-педагогічній науці ще не було жодного окремого дослідження його наукової спадщини.

Метою нашого дослідження є вивчення та висвітлення поглядів на теорію виховання Й. Ф. Гербарта у вітчизняній історико-педагогічній науці.

Джерельною базою для цього слугують, в першу чергу, праці видатних учених Російської Імперії другої половини ХІХ ст., оскільки саме в цей період багато уваги приділялося вивченню зарубіжного педагогічного досвіду; та науково-педагогічна література радянського періоду.

У педагогічній дореволюційній літературі другої половини ХІХ ст. вивченням спадщини Й. Ф. Гербарта хоча і займалися (описували переважно як педагога), проте ще не перекладали його основні праці. Здебільшого це були нариси в науково-педагогічних журналах: “Очерк лекцій по педагогике Гербарта” (в сокращенном изложении Н.Г. Дебольского), “Пед. сбор.”, 1875, №№ 1, 2, 4, 6 и 7; И. Никольский “И. Ф. Герbart как педагог” (“Ж.М.Н.Пр.”, 1876, ч.187); С. Любомудров “Мысли Гербарта о значении и преподавании древних языков” (“Филолог. обозр.”, 1891, т. 1., кн. 1); Свящ. В. М. Жилин “Дидактическое значение и место Библейской истории по взглядам гербартианцев” (“Педагогич. сбор.”, 1894, август – декабрь); А. Нечаев “Психология Гербарта, популярный очерк” (“Образование”, 1895, №№ 1 и след.). На думку багатьох учених тієї пори, педагогічні погляди Й. Ф. Гербарта мали не тільки історичне значення, але були важливими для розуміння тогочасних проблем в освітній галузі. Так, наприклад, О. І. Введенський стверджував, що кожний психолог, кожний педагог повинен бути обізнаним з психологічною теорією Й. Ф. Гербарта [3: 2].

Перший переклад наукових праць Й. Ф. Гербарта, присвячених вивченню психологічних питань, зробив видатний російський учений О. П. Нечаев у 1895 році. На

думку О. І. Введенського, це була “велика послуга російській філософській та педагогічній літературі” [Там само]. Аналіз психолого-педагогічних ідей Й. Ф. Гербарта робили також відомі педагоги другої половини XIX століття В. Я. Демков, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинський, які підтримали запропоновану Й. Ф. Гербартом ідею виховуючого навчання.

Своєрідним підсумком даного етапу дослідження наукового доробку Й. Ф. Гербарта можна вважати працю Л. М. Модзалевського – видатного російського педагога XIX ст., послідовника К. Д. Ушинського – “Очерки истории воспитания и обучения”, в якій автор у розділі про теоретичне становлення педагогіки у Німеччині докладно вивчає ідеї німецьких представників психологічної педагогіки. Л. М. Модзалевський відмічає, що Й. Ф. Гербарт створив нову основу педагогіки як науки і переніс цю основу на природознавчий ґрунт – психологію. Особливо важливою є, на думку Л. М. Модзалевського, теорія навчання Й. Ф. Гербарта, побудована на його власній психологічній теорії [9: 208]. Проте, Л. М. Модзалевський відзначав, що педагогіка Й. Ф. Гербарта має “тіж самі недоліки, що і його психологія”. До цих недоліків він відносив той факт, що такі психологічні поняття як “воля” і “діяльність” майже зовсім не пояснюються Й. Ф. Гербартом [9: 211].

Реформа педагогіки на початку XX ст. (поява цілого ряду нових концепцій освіти й виховання) поступово відсунула вивчення теорії навчання й виховання Й. Ф. Гербарта на задній план. Проте, вже з середини XX ст. до аналізу спадщини німецького вченого почали звертатися дослідники як на Заході, так і на теренах радянського культурного простору. Слід відзначити, що у вітчизняній радянській педагогічній науці теорія навчання й виховання Й. Ф. Гербарта оцінювалася науковцями неоднозначно, їх дослідження не завжди мали об’єктивний та виважений характер.

У радянській педагогічній енциклопедії О. Г. Калашнікова (1927 р.) педагогіка Й. Ф. Гербарта визначається як “авторитарна, аристократична, оскільки німецький педагог намагається виховувати не діяча, а мислителя”, сам Й. Ф. Гербарт виступає як “справжній законодавець шкільного покорання капіталістичного періоду” [12: 376]. Головним недоліком системи Й. Ф. Гербарта вважається “заміна поняття всебічного гармонійного розвитку, яке вже зустрічалося у педагогів-попередників, поняттям багатосторонності інтересів”, а також той факт, що Й. Ф. Гербарт у своїх працях не приділяє значної уваги трудовому вихованню дітей [Там само]. Таке критичне ставлення до педагогічної системи Й. Ф. Гербарта зумовлено, в першу чергу, тим, що радянська школа із самого початку декларувалась як трудова. Отже, педагогіка німецького вченого, його теорія виховання вважалася ідеологічно ворожою. По-друге, О. Г. Калашніков, як стверджує сучасна російська дослідниця Г. М. Козлова, був прихильником вузького підходу щодо процесу виховання у школі на початку XX ст. (1928 – 1930). Він був проти “орієнтації діяльності школи на майбутнє і обмежував її тісний зв’язок з життям теперішнім” [6: 121].

Найбільш ґрунтовне дослідження педагогічної системи Й. Ф. Гербарта належить відомому російському досліднику другої половини XIX – початку XX ст., проф. Г. П. Вейсбергу. В його праці “Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения” (1940) знайшли своє повне відображення не тільки біографія та педагогічна система німецького вченого, а також об’єктивне, критичне вивчення його спадщини. І хоча автор називає педагогіку Й. Ф. Гербарта “буржуазною”, він визнає, що це “неперевершена за власною стрункістю система буржуазної педагогіки” [2: 3]. Г. П. Вейсберг перший серед радянських дослідників вказав на те, що дидактика Й. Ф. Гербарта застосовувалася на практиці в “модифікованій формі”, тобто мова йде про відмінність між справжньою педагогічною теорією Й. Ф. Гербарта та її практичним використанням послідовниками вченого – гербартіанцями. Також він говорить про те, що бракує більш-менш задовільного перекладу основних праць Й. Ф. Гербарта, а ті, що були видані у 1906 році К. Тіхоміровим у систематичному викладі А. В. Адольфа, які до речі й до сьогодні використовують сучасні вітчизняні дослідники, не тільки не заповнили цієї прогалини, а й завдяки дуже вільному, в

деяких випадках невірному перекладу, стали сумним привідом хибного розуміння його поглядів [Там само].

Отже, під керівництвом Г. П. Вейсберга було зроблено новий, найбільш точний і вдалий переклад основних педагогічних творів Й. Ф. Гербарта. На жаль, дослідження Г. П. Вейсберга не отримало широкого застосування у педагогічній науці радянського періоду.

У цілому можна сказати, що за радянські часи у педагогічній літературі Й. Ф. Гербарта вважали буржуазним реакціонером, його поглядам стосовно розвитку навчання і виховання не приділялося значної уваги. В багатьох випадках основою наукового аналізу педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта у вітчизняних публікаціях ХХ століття слугують наступні стереотипні твердження: незважаючи на ряд позитивних моментів педагогічної системи, педагогіка Гербарта мала в цілому консервативний характер, зумовлений як “метафізичним ідеалізмом його філософських поглядів, так і консервативними політичними переконаннями” [11: 527].

Більшість дослідників критикували його за те, що він підмінив процес виховання навчанням, яке виступає в його концепції виховуючого навчання однобічним за своїм інтелектуальним трактуванням [7: 80]. Інші дослідники стверджували, що в теорії німецького педагога “не урахується специфіка процесів навчання і виховання як автономних компонентів цілісного освітнього процесу” [10: 101].

Таке сприйняття педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта в значній мірі обумовлено, по-перше, критикою представників західноєвропейського реформаторського педагогічного руху на адресу Й. Ф. Гербарта та його послідовників, по-друге, у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. під навчанням розуміли процес, який підпорядковувався вихованню як частина цілому.

Сьогодні відомості про німецького педагога та його спадщину можна знайти здебільшого у вітчизняній навчальній літературі з курсу “Історія педагогіки”. Так, наприклад, у навчальних посібниках М. В. Левківського, М. Ю. Рисіної, А. А. Сбруєвої знаходимо стислу, проте об’єктивну характеристику особливостей теорії навчання й виховання Й. Ф. Гербарта [8; 13]. На думку М. В. Левківського, педагогіка Й. Ф. Гербарта “зробила великий вплив на розвиток теорії і практики виховання в багатьох країнах світу” [8: 74].

Треба, однак, наголосити на тому, що підґрунтям для вітчизняних досліджень педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта слугують теоретичні розробки провідних російських істориків педагогічної думки; немає жодного перекладу першоджерел українською мовою.

Таким чином, перспективою для подальших наукових пошуків вважаємо доцільним вивчення і висвітлення головних положень теорії виховання Й. Ф. Гербарта, вивчення поглядів зарубіжних, передусім німецьких, дослідників історії педагогіки стосовно теорії Й. Ф. Гербарта, тому що лише завдяки узагальненню числених поглядів та оцінок можливо об’єктивно відтворити історію щодо педагогічної спадщини німецького вченого.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42 – 45.
2. Гербарт Й. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1940. – Т. 1. – 283 с.
3. Гербарт Й. Ф. Психология / Пер. с прим. и алфавит. указателем А. Нечаева; с предисл. А. И. Введенского. – С-Пб.: Тип. Скороходова, 1895. – 277 с.
4. Гупан Н. Розвиток вітчизняної історії педагогіки у 1917 – 1920-х роках // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 37 – 40.
5. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15 – 19.
6. Козлова Г. Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина ХХ в.): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2005. – 365 с.
7. Константинов И. А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов. – М., 1982.

8. Левківський М. В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 376с.
9. Модзалевский Л. Н. Очерки истории воспитания и обучения: с древних до наших времён. – С-Пб.: ИД “Алетейа”, 2000. – С.203 – 213.
10. 10.Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. К. И. Салимовой и др. – М., 1988.
11. 11.Педагогическая энциклопедия / Под ред. Каирова И. А. и др. – М.: ИД ”Советская энциклопедия”, 1964. – С. 524 – 527.0
12. 12.Педагогическая энциклопедия: В 2т. / Под ред. Калашникова А. Г. при участии Эпштейн М. С. – 2-е изд. – М.: Работник просвещения, 1927. – Т. 1. – 1927. – 1147 с.
13. Сбруева А. А., Рисіна М. Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
14. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10 – 15.
15. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття // Шлях освіти. – 2007. – № 4/46. – С. 6 – 12.

УДК 37.018.262 (09)

І.В. Єсьман

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ ЯК ОБ’ЄКТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Виходячи з аналізу наукової літератури, у статті вивчено і узагальнено досвід вирішення проблеми педагогічної освіти в процесі її генезису. Розглянуто основні теорії і ідеї вітчизняних та зарубіжних педагогів з досліджуваної проблеми. Сформульовано висновки за результатами дослідження, сприяючи ефективному вирішенню проблеми в сучасній педагогіці і школі, з урахуванням їх значення для створення системи підвищення педагогічної культури батьків, суспільства в цілому.

On the basis of the analysis of scientific literature, in the article is studied and generalized the experience of the solution of the problem of pedagogical formation in the process of its genesis. Are examined basic theories and ideas of domestic and foreign teachers on the problem being investigated. Conclusions according to the results of a study are formulated, contributing to the effective solution of problem in contemporary pedagogy and to school, taking into account their value for creating the system of an increase in the pedagogical culture of parents, society as a whole.

Постановка проблеми. В реалізації завдань створення нової системи освіти та виховання в Україні значне місце належить сім’ї, де дитина народжується, формуються основи її характеру, ставлення до праці, моральних цінностей.

Актуальність підвищення виховного потенціалу сім’ї визначається тим, що сім’я як соціальний інститут відповідальна за весь комплекс відтворення людини, вона є для дитини тією мікромоделлю суспільства, через яку засвоюються його цінності. Саме тому в Національній доктрині розвитку освіти вказується на важливість виховання поваги до сім’ї, як соціального інституту, до батьків, жінки-матері, сімейних традицій, а також на необхідність забезпечення духовної єдності поколінь.

Одним із шляхів невідкладного вирішення цих питань є організація сімейного виховання та освіти. Разом з тим у реалізації складних питань сімейного виховання у світлі поставлених завдань педагогічна громадськість зіштовхується з різними теоретичними та методичними проблемами, розв’язати які можна не тільки враховуючи стан сучасної теорії та досвіду з питань виховання дітей у сім’ї, але й творчо використовуючи педагогічну спадщину минулого, де ці питання займали важливе місце.