

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

ВИХРУЩ ВІРА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 37 (09) (477.8)

**РОЗВИТОК ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ОСНОВ
ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ-ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

13. 00. 01 - загальна педагогіка та історія педагогіки

**Автореферат
Дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук**

КИЇВ-2001

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова.

Науковий консультант-доктор педагогічних наук, професор **Вовк Людмила Петрівна**, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, м.Київ.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор **Буряк Володимир Костянтинович**, ректор Криворізького державного педагогічного університету, м.Кривий Ріг;

доктор педагогічних наук, професор **Кемінь Володимир Петрович**, декан факультету іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка, м.Дрогобич;

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України **Ярмаченко Микола Дмитрович**, радник Президії АПН України, м.Київ.

Провідна установа — Харківський державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, кафедра педагогіки, Міністерство освіти і науки України, м.Харків.

Захист відбудеться " __22__ " листопада __ 2001 року о 14³⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.01 у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9).

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розісланий " __2__ " жовтня 2001 року.

**Вчений секретар спеціалізованої
вченої ради**

Приходько Ю.О.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Відновлення національної самобутності, на основі якої впродовж останнього десятиліття відбуваються державотворчі процеси в Україні, вимагає не тільки набуття Україною належного статусу у світовій спільноті, прогресивних економічних та соціальних зрушень в житті нашого суспільства, а й усвідомлення кожним українцем себе складовою загальносвітового соціокультурного середовища та етнокультурною одиницею з глибоким історичним корінням, традиціями та надбаннями. Як підкреслила на урочистостях з нагоди початку нового навчального року у Києво-Могилянській Академії відома українська поетеса Ліна Костенко, адекватна самооцінка для українців у взаємозв'язках "Україна у світі", "Україна і світ" завжди була складним процесом, образ української культури завжди творився кимось, сприймався чужими очима, а ми так і не змогли його створити самі. Лише окремі галузі культурного життя України почали відкриватися для їх детального вивчення і поступового відновлення накопиченого впродовж віків досвіду.

Сучасний період відбудови незалежної Української держави характеризується посиленою увагою до історії національної педагогіки. Якщо в процесі національного відродження більш інтенсивно розробляються проблеми, які мають світоглядну спрямованість і пов'язані із формуванням самосвідомості українців, розвитком шкільництва в окремих регіонах нашої країни, то питання історії організації навчального процесу (за винятком змісту освіти) досліджуються недостатньо. Разом з тим, саме дидактичні традиції слов'янської школи на різних етапах її розвитку, в тому числі, і здобутки в галузі організації навчання в українських землях, могли б допомогти подолати відірваність сучасних загальнодидактичних концепцій від потреб теорії і практики навчання, стати суттєвим чинником у процесі реформування системи народної освіти, дозволили б уникнути багатьох прорахунків і недоліків. Багаточисельність підходів та концепцій щодо проблем освіти підтверджує необхідність об'єктивного висвітлення і теоретичної оцінки дидактичного досвіду минулих років.

Вибір історичного періоду дослідження (друга половина XIX - початок XX століття) обумовлений тим, що в цей час відбувалося інтенсивне формування соціальних інститутів тих держав, до складу яких входили українські землі. Ці процеси спричинили певні позитивні зміни в справі шкільної освіти, стимулювали розвиток дидактичної думки, пошук нових теоретичних основ організації процесу навчання, створення цілісної теорії організації процесу навчання на вітчизняному ґрунті.

Демократизація сучасного суспільства потребує цілеспрямованої роботи щодо вдосконалення навчання в школі в двох взаємопов'язаних напрямках: шляхом створення різноманітних концепцій

навчання і через розробку певних стандартів змісту й організації навчального процесу. Це вимагає глибокого вивчення й узагальнення теорії і практики дидактичної діяльності, особливостей функціонування освітніх систем та домінант навчання у певних соціально-економічних умовах, створення адаптованої до них доцільної моделі навчання. Дослідження процесу формування та історичного розвитку основ вітчизняної дидактики сприятиме розв'язанню педагогічних, психологічних, соціальних, культурологічних, історичних проблем сучасності, прогнозуванню наукового пошуку та забезпеченню розбудови освіти згідно основних вимог Державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття") та законодавчих документів про школу і освіти.

Основні етапи та напрямки розвитку теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики другої половини ХІХ – початку ХХ століття обумовлювалися рівнем розвитку окремих українських регіонів, суспільними і міжнаціональними відносинами, характером впливу на дидактичні процеси досвіду зарубіжних країн, чинною нормативно–правовою освітньою базою, досвідом і традиціями організації шкільного навчання. У зв'язку із особливостями впливу цих чинників, шляхом осмислення й узагальнення теорії і практики навчання в дидактиці сформувалися кілька концептуальних напрямків, які обумовили закономірності подальшого розвитку вітчизняної педагогічної науки і практики.

Обґрунтуванню концепції дослідження та світоглядних позицій, з яких розглядалися дидактичні проблеми, в значній мірі сприяли праці з історії національної культури Д.Антоновича, В.Винниченка, М.Грушевського, М.Драгоманова, С.Смаль-Стоцького, М.Костома-рова. Вирішальну роль також відіграли наукові розвідки А.Алексюка, В.Буряк, Р.Вендровської, Л.Вовк, В.Галузинського, М.Гриценка, М.Гриценка, В.Кеміня, С.Литвинова, В.Майбороди, Ю.Мальованого, І.Підласого, З.Хижняк, М.Шкіля, у яких з сучасних позицій аналізується процес історичного розвитку педагогічної науки й практики та його закономірності.

У наукових дослідженнях вітчизняних вчених С.Бабишина, Л.Баїка, М.Євтуха, Н.Калениченко, Л.Коваль, О.Машталера, Б.Мітюрова, Ф.Науменка, В.Смаля, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка висвітлені загальні положення, важливі для вивчення проблем історії дидактики, подані фактичні історичні матеріали, які дозволяють тлумачити й окремі аспекти теорії навчання.

Окремі питання дидактики, проблеми процесу навчання та спадщина педагогів, які займалися освітньою діяльністю в досліджуваний період, без диференціації за національним принципом розкриті в дисертаційних роботах Л.Атлантової, М.Данильченко, С.Єгорова, Н.Зенченко, В.Нерівних, А.Нікольської, М.Слепухова, М.Снегова, З.Гамбієва.

Проблеми шкільництва в ХІХ - на початку ХХ століття, окремі питання історії української дидактики розглядаються в дисертаційних дослідженнях В.Борисенко, М.Заволоки, Г.Івашиної, С.Кваші, Л.Кобилянської, О.Кондратюка, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, М.Поліщук, В.Росула.

Ґрунтовною історичною розробкою окремих загально-дидактичних проблем характеризуються наукові праці та дисертаційні дослідження М.Барни, С.Вдович, О.Гриви, А.Даценко, М.Дідух, Т.Завгородньої, В.Зайченка, С.Золотухіної, Н.Криловець, І.Курляк, С.Лаби, І.Мельник, Є.Сявавко.

Предметом дисертаційних розвідок українських науковців В.Волошиної, М.Головкової, Г.Головка, І.Грушкевича, Н.Коваль, В.Лаврів, О.Машталера, М.Рибакової є педагогічні системи окремих українських педагогів. Серед інших аспектів творчості висвітлюються і їх дидактичні погляди.

Разом з тим, загальнотеоретичне узагальнення досвіду організації процесу навчання у вітчизняній школі, системний аналіз процесу формування теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики, розвиток її як наукової дисципліни не став предметом спеціального наукового дослідження.

Необхідність врахування досвіду минулих років у процесі реформування сучасної школи, доцільність здійснення системного історико-дидактичного дослідження, недостатня кількість праць з історії дидактичної думки в Україні, зокрема щодо загальнотеоретичних проблем організації процесу навчання, обумовили вибір теми дисертації “Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ - початок ХХ століття)”

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова з проблеми “Зміст, форми і засоби фахової підготовки вчителя” (постанова колегії Міністерства освіти і науки України і Президії Академії педагогічних наук України від 27.11.1996) і є складовою частиною комплексної науково–дослідної теми кафедри теорії та історії педагогіки “Проблеми історії педагогіки і педагогічної думки України в контексті завдань підготовки вчителя”.

Мета дослідження: виявити та узагальнити основні тенденції розвитку теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики, визначити роль кожного з напрямків у становленні теорії навчання в період з другої половини ХІХ століття до початку ХХ століття.

Об’єкт дослідження - розвиток вітчизняної дидактики.

Предмет дослідження - теоретико-концептуальні основи вітчизняної дидактики другої половини ХІХ - початку ХХ століття.

Завдання дослідження:

1. Виявити загальний стан сформованості дидактичної теорії та практики у досліджуваній період.
2. Визначити і дослідити найважливіші об'єкти теоретичних розробок у дидактиці другої половини XIX - початку XX століття.
3. Проаналізувати стан сформованості основних чинників, які обумовлювали рівень розвитку дидактичної думки, та характер їх впливу.
4. На основі ретроспективного аналізу визначити основні тенденції формування домінант навчання під впливом головних чинників: світоглядних уявлень та філософського осмислення сутності процесу пізнання, педагогічного досвіду й практики навчання, зарубіжного досвіду, авторської розробки теоретичних основ процесу навчання, висвітлення дидактичних положень через призму психологічних досліджень.
5. Виявити особливості функціонування кожного з концептуальних напрямків у досліджуваній період (розробка дидактичної моделі і окремих проблем навчання).

Методи дослідження обумовлювалися специфікою досліджуваного матеріалу та завданнями роботи. З метою комплексного аналізу та забезпечення теоретичного рівня узагальнення зібраного матеріалу було використано загальнонаукові методи. Відповідно до характеру аналізованого матеріалу провідним був історико-порівняльний аналіз та систематизація архівних і літературних матеріалів. Узагальнення й обробка одержаних матеріалів забезпечувалася шляхом використання контент-аналізу, моделювання і прогнозування.

Теоретико–методологічною базою дослідження є фундаментальні загальнонаукові принципи єдності та наукової об'єктивності, системності, історизму, казуальності, які застосовано до розкриття проблеми розвитку теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики досліджуваного періоду; основні положення теорії пізнання; фундаментальні праці вітчизняних філософів другої половини XIX – початку XX століття; здобутки історичної, історико–педагогічної науки, документи, архівні джерела; праці з проблем загальної дидактики досліджуваного періоду; сучасні дослідження з історії вітчизняної психолого–педагогічної думки та шкільництва в Україні.

Джерельну базу дослідження становлять фонди архівів України: Центральний державний історичний архів у м.Києві - фф. 440, 442, 707, 2017, 2162, Державний архів м.Києва - ф.244; Державний архів Харківської області - фф.3, 200, 266, 306, 654; Одеський обласний архів - ф.1; Центральний державний історичний архів у м.Львові - фф. 180, 328; Державний архів Тернопільської області - фф.131, 231, 418, 370. Досліджувалися також фонди бібліотек - Центральної наукової бібліотеки АН України імені В.Вернадського (в тому числі і відділів колекцій, рідкісної книги та україністики), науково-довідкової бібліотеки Центрального Державного

історичного архіву м.Києва, науково-довідкової бібліотеки Державного архіву Тернопільської області, наукової бібліотеки імені В.Стефаніка НАН України в м.Львові (в тому числі і відділи рідкісної книги і україністики), Львівської обласної науково-педагогічної бібліотеки, бібліотеки Тернопільського державного педагогічного університету імені В.Гнатюка, Державної наукової бібліотеки імені В.Короленка в м.Харкові, бібліотек Харківського державного університету імені В.Каразіна та Харківського державного педагогічного університету імені Г.Сковороди.

У процесі дослідження було використано періодичну літературу другої половини XIX - початку XX століття, зокрема, журнали "Педагогический сборник", "Русская школа", "Русский начальный учитель", "Журнал Министерства Народного Просвещения", "Церковно-приходская школа", "Труды Киевской Духовной Академии", "Учитель", "Вопросы Философии и Психологии", "Вестник воспитания", "Гимназия", "Педагогическая мысль"; україномовні журнали "Світло", "Наша школа", "Учитель", "Учительський голос"; газети "Школа и жизнь", "Южный край"; монографії, дидактичні керівництва та підручники з педагогіки зазначеного періоду; сучасні монографічні дослідження, автореферати, дисертації, сучасну науково-педагогічну та історичну літературу, збірники наукових праць, довідково-бібліографічну літературу.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

- одержав подальший розвиток важливий напрямок педагогічної науки – історія дидактики;
- досліджено нові маловідомі персоналії з загальнодидактичних питань, створених вітчизняними педагогами у другій половині XIX – на початку XX століття;
- висвітлено стан, місце і роль теорії організації процесу навчання у становленні й розвитку вітчизняної дидактичної думки другої половини XIX – початку XX століття;
- виявлено вплив основних чинників, які сприяли формуванню концептуальних основ різних напрямків у вітчизняній дидактиці досліджуваного періоду;
- визначено основні тенденції розвитку загальнодидактичної думки в Україні другої половини XIX – початку XX століття,
- вперше здійснено ґрунтовний аналіз сутності основних складових домінант навчання у досліджуваній період;
- вперше проаналізовано систему наукових дидактичних понять у їх взаємозв'язку із врахуванням загального рівня розвитку теорії навчання та специфіки кожного концептуального напрямку в досліджуваній період.
- системно розглянуто загальнодидактичні проблеми середньої школи другої половини XIX - початку XX століття.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що об'єктивний аналіз досліджуваного історичного матеріалу і його узагальнення дають змогу:

- створити надійну основу для подальших наукових розробок з історії вітчизняної дидактики;
- забезпечити комплексне використання досягнень дидактичної науки другої половини XIX - початку XX століття;
- виявити закономірний зв'язок в історичному розвитку кожної дидактичної категорії і домінанти навчання в цілому;
- визначити суперечності в процесі розвитку дидактичної думки і науки, характер впливу на них окремих суспільно-педагогічних чинників;
- спрямувати подальше дослідження проблем історії дидактики на комплексне вивчення всіх складових домінант навчання в певний період і прогнозування їх подальшого розвитку, переорієнтувавши з окремих проблем або дослідження дидактичних питань у спадщині певного педагога;
- забезпечити творче використання наукових і практичних здобутків дидактики другої половини XIX - початку XX століття в умовах сучасного реформування організації процесу навчання;
- удосконалити зміст історії педагогіки в підготовці майбутніх вчителів за рахунок більш ґрунтовного ознайомлення з еволюцією педагогічного процесу;
- створити концептуально нові підручники і посібники з історії педагогіки, історії дидактики, історії української культури тощо.

Особистий внесок автора в наукові статті, написані у співавторстві, полягає у теоретичній розробці і обґрунтуванні проблеми, науковій обробці одержаних результатів.

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснювалася на конференціях різного рівня, а саме:

- міжнародних: "Едукація в перспективі Європейської інтеграції" (Польща, Казімеж Дольний, 1999), "Освітні реформи в Україні і Польщі: порівняльний аналіз" (Польща, Кельце, 2000), "Психолого-педагогічні основи розвитку творчих здібностей в умовах класичного університету: досвід, проблеми, перспективи" (Львів, 2000);
- всеукраїнських: "Сучасна початкова школа: проблеми, пошуки, знахідки" (Тернопіль, 1996), "Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє" (Тернопіль, 1996), "Актуальні проблеми початкової школи та підготовка вчителів" (Київ, 1998), "Інновації в сучасній школі" (Кременець, 1998), "Організація навчально-виховного процесу в гімназіях" (Тернопіль, 1998), "Педагогічна наука - сучасній школі" (Кременець, 1999), "Сучасні підходи реформування освіти" (Кіровоград, 2001);
- міжвузівських: "Розвиток педагогічної освіти і науки в західних областях України" (Тернопіль, 1990), "Учитель національної школи" (Тернопіль, 1991), "Гімназії і ліцеї: минуле,

сучасне, майбутнє" (Тернопіль, 1994), "Національна школа України: закономірності становлення і розвитку" (Тернопіль, 1996).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено:

- у Тернопільському державному педагогічному університеті імені В.Гнатюка (кафедра педагогіки та методики початкового навчання) в процесі викладання дисертантом окремих тем курсів "Теорія навчання", "Теоретичні основи та актуальні проблеми вітчизняної дидактики", "Історія педагогіки", спецкурсів "Передовий педагогічний досвід в сучасній початковій школі", "Основи наукових досліджень", в процесі підготовки студентами педагогічного факультету дипломних робіт;

- у Прикарпатському державному університеті імені Василя Стефаника (довідка про впровадження № 08-01-464 від 5.10.2001 р.);

- у Чернівецькому державному університеті імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження № 23-06-12/1444 від 10.01.2001 р.);

- у Львівському національному університеті імені І.Я.Франка (довідка про впровадження № 2642-Р від 08.10.2001 р.).

Результати дослідження відображені у 34 публікаціях, у тому числі в 2 монографіях, 25 статтях у наукових журналах, 7 статтях у збірниках доповідей конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, 5 розділів, висновків, списку використаних джерел (551 позиція, з них 27 польською і 10 німецькою мовою, а також 63 архівних матеріали); 17 додатків (13 таблиць, 4 розробки уроків).

Обсяг роботи — 492 сторінка, основна частина дисертації — 403 сторінок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** характеризуються основні елементи наукового дослідження: обґрунтовується актуальність досліджуваної проблеми; розкривається концепція дослідження, проаналізовано загальний стан його розробки в сучасній науково–педагогічній літературі та в дослідженнях з історії педагогіки і дидактики; сформульовано мету, об’єкт, предмет, задачі, методи дослідження, його вихідні методологічні положення та методику; визначається наукова новизна, теоретична і практична значущість; викладено форми апробації й впровадження одержаних теоретичних та практичних результатів.

У першому розділі **“Передумови становлення і розвитку вітчизняної дидактики в Україні”** характеризуються основні засади та базові поняття даного наукового дослідження із

врахуванням специфічності його проблематики, розкривається рівень сформованості основних чинників, які відіграли визначальну роль у розвитку теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики в українських землях: вплив зарубіжного досвіду, стан та процес формування досвіду організації процесу навчання, зміст спеціальної педагогічної літератури, створеної у передреформний період, нормативно–правової бази в східних та західних українських землях.

Вивчення будь-яких суспільних явищ, у тому числі й формування дидактичної думки в Україні в досліджуваній період, ставить дослідника перед проблемою виокремлення суто українських надбань із загального змісту даної галузі знань. Ми вважаємо, що таке остаточне виокремлення не тільки не можливе, але й недоцільне, а здобутки української культури варто розглядати в контексті "загальносвітове – національне – регіональне – персональне". Такий підхід не спотворює дійсність і дозволяє одержати комплексне уявлення про об'єкт дослідження.

Під специфічними особливостями історико-дидактичного дослідження ми розуміємо характерні саме для цього типу досліджень умови, які забезпечують його результативність.

Теорія навчання - це вже узагальнення, тому, як підкреслює Б.Гершунський, однобічна спрямованість прогностичних досліджень на першочергове вивчення соціально-економічних аспектів освіти, на обґрунтування різних кількісних показників без поглибленого аналізу власне педагогічних проблем, які обумовлюють якість навчально-виховної діяльності, на її кінцеві результати, що намітилася останнім часом, може створити ілюзію благополуччя в розвитку цієї винятково важливої проблематики наукових досліджень, а тому є недоречною.

Історико-дидактичні дослідження – це повернення до витоків через сьогодення. Тому виникає небезпека перенесення сучасних установок, понять, термінології в умови далекого минулого, коли вони знаходилися в стадії становлення, зв'язки між окремими компонентами дидактичної системи не були остаточні сформовані, а самі елементи домінуючі навчання сприймалися з огляду на тогочасне розуміння основ дидактики. З огляду на це особливо важливим є дотримання єдності історичного та логічного, яку не можна звести лише до необхідності історичних прикладів, ілюстрацій під час використання логічного способу або до необхідності узагальнень при історичному. Вся своєрідність діалектичного методу під час вивчення історії проявляється в тому, що подається логіка цієї історії, логіка основних закономірностей, які її характеризують.

Із проблемою оптимального поєднання загальносвітowego, національного і особистісного в дидактичному досвіді безпосередньо пов'язане об'єктивне висвітлення дидактичних процесів, які відбувалися в східних та західних українських землях. Вважаємо, що спільний інформаційний простір і закономірності організації процесу навчання вимагають розгляду дидактичних явищ без поділу їх на такі, що були характерні російським, галицьким, буковинським чи закарпатським умовам. Деякі незначні відмінності обумовлювалися державною освітньою політикою відповідних

урядів і переважно стосувалися конкретних проблем змісту освіти.

Дотримуючись історичної правди при висвітленні проблем дидактики, на нашу думку, необхідно забезпечити цілісність загального та національного. Будь-які дидактичні погляди містять у “знятому вигляді” загальносвітові досягнення в галузі теорії навчання (при цьому не обов’язково, щоб автор безпосередньо і особисто вивчав їх, адже вони завжди присутні в традиціях навчання) та національне переосмислення процесу навчання відповідно до здобутків школи даної країни, місцевості, більш вузького середовища. При цьому в досвіді конкретного педагога відображається його власна дидактична “Я-концепція”. Всі фактори необхідно ретельно проаналізувати, співставляючи їх з домінантою навчання та відомими дидактичними системами. Тільки після цього можна робити певні узагальнення.

Історичний дидактичний аналіз – це виявлення нових інтегративних якостей, які не можна зводити до суми властивостей і характеристик, притаманних окремим компонентам дидактичної системи. Це обумовлює логіку досліджень даного типу: здійснюється аналіз всього об’єкту як цілісного утворення через його компоненти, а далі – синтез.

Історико-дидактичне дослідження – це відображення закономірного переходу кількісних змін в якісні, тому воно вимагає від дослідника не простого накопичення даних, а розкриття протиріч, причин якісних змін, специфічних для навчального процесу, тобто розкриття характеру взаємозалежності між компонентами домінанти навчання. Це обумовлено і тенденцією еволюції цієї категорії. Як підкреслює В.В.Красевський, загальна тенденція еволюції процесу навчання в напрямку все більшої його системності та наукового обґрунтування проявляється перш за все в тому, що він дедалі більше охоплює зміст у єдності з процесом навчання.

Історичний аналіз дидактичних проблем повинен передбачати обов’язкове прогнозування: досліджувана дидактична система, як варіативний елемент дидактичної домінанти, є обов’язковим структурним компонентом у сфері освітньо-педагогічного прогнозування, в яку входить не тільки система – об’єкт (цілісна система народної освіти та її окремі підсистеми), але й наукові системи, що забезпечують функціонування систем-об’єктів.

Пропоноване дослідження ґрунтується на зазначених методологічних засадах. Вони обумовили вибір основної дидактичної інваріантної одиниці – “домінанти навчання” та варіативної дидактичної одиниці – “дидактичної системи”. Це передбачає не аналіз змін окремих дидактичних категорій або розгляд окремих проблем вченими-дидактами, а цілісний підхід у вивченні існуючих у досліджуваній період дидактичних систем та теорії організації процесу навчання.

Оскільки аналіз будь-якої педагогічної системи з метою характеристики її як цілісного утворення із органічно притаманними їй інтегративними якостями передбачає педагогічне осмислення і актуалізацію тих положень, які характеризують її як єдність, різновид більш

узагальненої системи, з'ясування структури даної органічної єдності і взаємодії її компонентів, а також пізнання закономірностей її функціонування та вдосконалення, то виникає потреба у визначенні сутності структурних одиниць загальної системи. Базовим для даного дослідження є поняття “педагогічна система” і її різновид – “дидактична система”. Вони мають спільні суттєві ознаки. Разом з тим, специфічність процесу навчання обумовлює особливості та варіативність дидактичної системи, її безпосередню підпорядкованість інваріантній категорії – домінанті навчання. І.Я.Лернер розкриває суть “домінанти навчання” через систему структурних компонентів, які характеризують її на будь-якому етапі розвитку суспільства: з якою метою, кого, чого і як вчити. Оскільки відповідь на зазначені питання залежить від соціально-економічних чинників, на кожному етапі розвитку суспільства можуть існувати кілька відмінних, але таких, що ґрунтуються на одній домінанті навчання, дидактичних систем. Переважаючий вплив одного з визначальних чинників обумовлює цілеспрямоване формування певного концептуального напрямку розвитку дидактики, який тлумачиться як “...система опису певного об'єкта або явища, яка сприяє розумінню, трактуванню, виявленню керівних ідей його побудови та функціонування”.

На розвиток світової і, зокрема, української дидактичної думки, формування офіційного уявлення про домінанту навчання в другій половині XIX століття суттєво вплинула зарубіжна педагогіка. Створення І.Гербартом засад нової наукової педагогіки і її розвиток представниками гербарт-циллерівської школи стимулював формування теоретичних засад організації навчального процесу у школах європейських країн. Її переважаюча орієнтація на дидактичні проблеми прискорила розв'язання питань зовнішньої та внутрішньої організації процесу навчання – розробки загальнодидактичної мети, методів, форм та “теорії навчального плану”. Представники гербарт-циллерівської школи (І.Гербарт, Т.Циллер, В.Рейн, О.Фрікк, П.Барт) вперше здійснили спробу створити модель домінанти навчання. Було закладено основи понятійного апарату дидактики. Разом з тим, ці здобутки не були належним чином оцінені і використані в теорії та практиці навчання. Лише окремі дидактичні ідеї та погляди представників гербарт-циллерівської школи використовувалися вітчизняними авторами в спеціальній літературі досліджуваного періоду. Альтернативою ідеям нової педагогіки, наприкінці XIX століття сформувалася, а на початку XX століття бурхливо розвинулася нова за своєю концепцією педагогічна течія – педагогіка індивідуальності, дидактика якої ґрунтувалася на ідеї вільного виховання. Представники цієї течії (Р.Гільдебранд, Е.Лінде) не пропонували цілісної дидактичної системи і вирішували проблеми внутрішньої та зовнішньої організації процесу навчання довільно, на основі творчості самого вчителя, тим самим заперечуючи будь-яку можливість його нормування і системного теоретичного обґрунтування. Вирішальну роль у дидактиці теорії вільного виховання відіграла взаємообумовленість мети та методів навчання, всі інші складові домінанти навчання вважалися

другорядними, а чітке визначення сутності будь-яких дидактичних понять – необов'язковим. Незважаючи на своєрідність розв'язання питань організації процесу навчання, підходи, запропоновані представниками педагогіки індивідуальності, на початку ХХ століття знайшли своїх послідовників серед вітчизняних авторів, сприяли творчій діяльності вчителів-практиків у розв'язанні дидактичних проблем.

Освітня політика в українських землях та офіційне розуміння сутності домінанти навчання відбивалися у основних нормативних документах: статутах, розпорядженнях, законах. Вони відображали особливості організації всього внутрішньошкільного життя і, зокрема, вносили дидактичну діяльність вчителя: зміст навчання, структуру і організацію навчального року, робочого дня та інші елементи навчального плану, рекомендували белланкастерську або класно-урочну форму організації навчання для початкової школи, а іноді – і дидактичні методи. Варто зазначити, що в нормативних документах західноукраїнських земель була закладена значно більша демократичність щодо дидактичної діяльності вчителя, ніж у законодавчих та підзаконних актах Російської імперії. Останні за вносом дидактичних проблем початкової та гімназійної освіти іноді претендували на роль дидактичного керівництва, вводили в обіг нову термінологію, штучно створену або запозичену із зарубіжної дидактики, що не відповідало тим процесам і змінам, які відбувалися у вітчизняній теорії навчання. У той же час, саме недосконалість, надмірна вносом дидактичних документів та нестабільність освітньої політики російського уряду стимулювали вчителів-практиків та вчених-педагогів до дидактичних пошуків.

Джерелом осмислення домінанти навчання, дидактичних узагальнень і подальшого становлення теорії навчання в другій половині ХІХ століття була авторська книга. Вже у 80-х роках ХІХ століття формується публіцистична література, у якій розглядалися актуальні педагогічні (в тому числі і дидактичні) проблеми із врахуванням відмінностей вітчизняної освітньої справи від зарубіжної. У першій половині ХІХ століття виокремлюються спеціальні видання, в яких проблеми дидактики є основними, зокрема, книги викладача Харківського університету доктора Ястребцова (1831, 1833) та "Руководство к дидактике"(1837) О.Ободовського. Особливістю цієї літератури була напівсамостійність у розробці дидактичних питань: автори використовували зарубіжну спадщину і водночас пропонували власні погляди і підходи, авторські дидактичні системи, прагнули якомога повніше врахувати специфіку рідної школи. Але в такій літературі не знаходили відображення всі нагальні дидактичні потреби. Як свідчить важливий для передреформеної школи документ "Замечания на проект Устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных школ"(1862), потреби шкільної практики в розв'язанні важливих загальнодидактичних проблем були значно ширшими і специфічними для рідної школи.

Всі вищезгадані чинники визначали зміст і характер розгляду дидактичних проблем на початку досліджуваного історичного періоду, а згодом обумовили особливості формування й розвитку теоретико–концептуальних основ дидактики в українських землях.

У другому розділі **“Філософський напрямок у дидактиці ХІХ століття”** розкривається сутність філософського переосмислення загальнодидактичних проблем у другій половині ХІХ століття, специфічність взаємозв’язку між теорією навчання та базовою для неї наукою – філософією; особливості впливу характеру сприймання гносеологічних проблем представниками різних напрямків об’єктивного ідеалізму в Україні (релігійно–ідеалістичного і просвітницького) та сформованих на цьому ґрунті дидактичних систем.

Філософське спрямування дидактичної думки частини вітчизняних педагогів було закономірним явищем: тісний зв’язок із філософією та етикою до середини ХІХ століття не дозволяв їй остаточно відокремитися і розвиватися самостійно. В українських землях філософія розвивалася як новий тип осмислення оточуючого світу, як професійна філософська культура, що створювалася на кафедрах вищих світських та духовних навчальних закладів. Для академічної філософії в Україні було характерним прагнення до постановки і розробки життєвоважливих проблем національного відродження. В той же час вона “...ще була далекою від професійного філософського рівня, більше тяжіючи до чуттєво–емоційного, символічного сприймання світу, ніж до його духовно–теоретичного осмислення”. У відповідності до спрямування філософських установок розрізнялися два напрямки розробки дидактичних проблем: релігійно–ідеалістичний та просвітницький.

Представниками релігійно–ідеалістичного напрямку були відомі викладачі педагогіки С.С.Гогоцький (Київський університет) та П.Д.Юркевич (Московський та Санкт–Петербурзький університети). Узагальнення дидактичних поглядів цих педагогів дозволяє стверджувати, що під впливом їх авторських переконань основна увага приділялася вивченню і осмисленню філософської суті навчального пізнання і самого процесу засвоєння знань. Дотично до цих центральних питань будувалися і авторські дидактичні системи. У П.Д.Юркевича вона має більше ознак системного підходу, оскільки включає всі елементи доміанти навчання, а в С.С.Гогоцького вони містяться “у знятому вигляді”, прочитуються у підтексті висловлених автором психолого–педагогічних поглядів. В основі кожної з вказаних дидактичних систем лежить певна авторська філософська ідея – духовна гармонія особистості в С.С.Гогоцького та “філософія серця” в П.Д.Юркевича. Разом з тим, спільним є прагнення розробити проблеми методу пізнання, обґрунтувати органічну єдність навчання і виховання на основі принципів самодіяльності та розвитку особистості.

Представники просвітницької течії мали на меті досягнути прогресу в суспільстві, оновити існуючий лад шляхом реформ “зверху” і поширення освіти в країні. На їх думку, суспільство

“загального добробуту” могли забезпечити пропаганда нових ідей, критика основ самодержавства і кріпацтва. Основним же чинником у цій справі вважалося розповсюдження освіти. Таким чином, інтерес до спеціальних проблем гносеології був зумовлений самою суттю просвітництва, активізацією проблеми пізнавальності світу, пізнавальної діяльності людини, потребою протистояти агностицизму й апіоризму. Але лише деякі просвітники зверталися до спеціального аналізу проблем освіти. Лірико–філософська за своїм характером і сенсуалістична за суттю дидактична спадщина О.В.Духновича стала фундаментом вітчизняної дидактики, а її автор – одним із її засновників. Вибір форми ознайомлення вчителя–практика з системою загальнодидактичних знань і базова ідея первинності теоретичних знань про організацію навчального процесу в порівнянні із методичними свідчать про глибоке розуміння автором проблем навчання в сучасній йому початковій школі, про прагнення адаптувати загальнодидактичні знання до рівня підготовки, життєвого, чуттєвого і викладацького досвіду вчителя. Це був один із проявів народності “Педагогії” О.В.Духновича, а не свідчення його необізнаності із світовою практикою і теорією організації навчального процесу, результат філософського осмислення дидактичних проблем. На відміну від дидактичних поглядів представників релігійного ідеалізму, дидактична система О.В.Духновича охоплює весь комплекс складових дидактичної домінанти. Її можна вважати першою спробою створення дидактичної системи на національній основі.

Специфічність зв’язку філософії з іншими науками, в тому числі, і з педагогікою, осмислення ролі філософії як основи всіх наук, реформування методологічних засад зарубіжної педагогіки і створення нового напрямку розвитку цієї науки спонукало вітчизняних педагогів, і першим з–поміж них П.Г.Редкіна, до оновлення підходів у розв’язанні загальнопедагогічних питань, до надання науковим педагогічним розробкам нового спрямування. Узагальнюючи основні ідеї педагогічної системи П.Г.Редкіна, необхідно звернути увагу на його прагнення осмислити суть педагогіки як галузі наукових знань, встановити характер її взаємозв’язку із філософією, створити методологію педагогіки, уточнити її термінологічний апарат і на цій основі проаналізувати методологічні засади дидактики, показати її специфіку, враховуючи органічний зв’язок навчання і виховання. Відчуваючи потреби вітчизняної школи в доцільній організації процесу навчання, П.Г.Редкін прагне теоретично обґрунтувати раціональні загальнодидактичні підходи до їх розв’язання. При цьому використовуються ідеї зарубіжних дидактів, адаптовані до особливостей школи в Російській імперії, наводяться авторські узагальнення. Саме П.Г.Редкіну належить перша спроба створити методологічне підґрунтя педагогіки в цілому і дидактики, зокрема, і з огляду на специфіку сучасної йому школи на теоретичному рівні розглянути окремі найважливіші дидактичні проблеми.

У третьому розділі **“Узагальнення практики шкільного навчання – методологічна основа практичного напрямку в дидактиці другої половини XIX – початку XX століття”** подано узагальнену характеристику нового напрямку вітчизняної дидактичної думки, який сформувався на тлі протиріччя між здобутками західноєвропейської теорії навчання і неможливістю їх буквального впровадження в практику вітчизняної школи та потреб останньої в переорієнтації з методичного на науковий рівень осмислення теоретико–концептуальних проблем навчання в 70–х – 80–х роках XIX століття.

Одним із шляхів формування загальнодидактичних знань на основі узагальнення вітчизняного досвіду організації навчального процесу була діяльність найкращих інспекторів та попечителів навчальних округів. Найбільш відомими, з точки зору доцільності розв’язання дидактичних проблем та творчого підходу до своєї справи представників інспекторської служби, були Київський та Одеський навчальні округи. Прикладом творчого переосмислення існуючої в середині XIX століття вітчизняної практики організації навчання у початковій та середній ланках школи, власних роздумів та відомого зарубіжного досвіду, є дидактична система М.І.Пирогова. Для неї характерний ґрунтовний аналіз сутності дидактичних явищ, прагнення доцільності та високих дидактичних результатів за рахунок комплексного вдосконалення всіх складових доміант навчання в тогочасних реальних умовах. Така ж довершеність і цілісність характерна для дидактичних систем М.О.Корфа та К.П.Яновського, які не тільки продовжили і розвинули найкращі традиції інспекторської діяльності, але й втілювали на практиці власні загальнодидактичні розробки, займалися дидактичною підготовкою вчителів, створили власні дидактичні посібники. Окремі загальнодидактичні проблеми були розроблені іншими представниками інспекторської служби. Узагальнення проаналізованих у дисертаційному дослідженні матеріалів дає підстави стверджувати, що на основі теоретичного переосмислення досвіду організації навчального процесу в школі творчо працюючими інспекторами та попечителями навчальних округів утворився певний пласт загальнодидактичних знань, які не були запозиченням зарубіжних ідей і дидактичних положень, а мали органічно притаманну вітчизняній практиці навчання природу та відображали її потреби. Ці узагальнення мали не тільки методичний, а й теоретичний характер і стосувалися як окремих проблем, так і всієї доміант навчання, тобто були авторськими дидактичними системами.

Прагнення вдосконалити зміст і методи навчання в межах можливого, не виходячи за межі чинної дидактико–методичної концепції, призводило до певних здобутків, спрямовувало розвиток методик і загальної дидактики у визначене русло. Разом з тим, на окремих етапах розвитку школи цей процес осмислювався по–різному, набуваючи як негативного, так і позитивного значення. У 60–х – 70–х роках, в період активного розвитку вітчизняної загальнодидактичної думки, на тлі

наполегливого впровадження зарубіжного досвіду в початкову і середню школу, сформувалася своєрідна течія, яка пізніше одержала назву “автодидактизм” або “теорія педагогічного натхнення, осяяння”. Крайні її прояви спостерігалися наприкінці 70–х років і характеризувалися повним запереченням діючої методики й педагогіки та абсолютизацією власних розробок – “метод”, механістичним розумінням категорії “метод навчання”. Саме на цьому аспекті автодидактизму акцентує увагу П.Ф.Каптерев у своїй статті “Метод и его применение”. Але, враховуючи об’єктивні та суб’єктивні аспекти методу навчання як дидактичної категорії, ми маємо підстави розглядати проблему автодидактизму як концепцію розвитку дидактичної думки, як закономірне явище, обумовлене конкретно–історичними чинниками. Оскільки рівень зарубіжної дидактики був значно вищим, а методичні надбання приваблювали своєю чіткістю і фундаментальністю, у вітчизняних педагогів створювалася ілюзія можливості буквального перенесення цих здобутків на вітчизняний ґрунт, що, звичайно, було неможливо. Найбільш цінні в дидактичному відношенні положення повинні були пройти випробовування на доцільність. Такий відсів забезпечував формування того шару дидактичних ідей, який вважається світовим надбанням. Разом з тим, саме на національному ґрунті в умовах загострення суперечностей між запозиченою німецькою дидактичною теорією і реальними потребами школи і виникає автодидактизм. У зв’язку з цим слід зауважити, що природа суто українського автодидактизму на тлі новоствореної російської дидактики тотожна, але суперечливість між ними проявлялася не настільки гостро, як у випадку з німецькою дидактикою, оскільки російська і українська школа наприкінці XIX століття не мали ще остаточно сформованих власних дидактичних підвалин і розвивалися паралельно.

Через об’єктивні причини автодидактизм як напрямок теорії навчання розвинувся на ґрунті початкової освіти. Деталізовані до найменших дрібниць німецькі керівництва зобов’язували вчителів до буквального наслідування їх рекомендацій, навіть якщо вони суперечили потребам вітчизняної школи. Але, якщо німецький вчитель одержав право і можливість вибирати з кількох керівництв одне і користуватися ним, вітчизняний вчитель такої можливості не мав. Тільки окремі творчі вчителі і методисти наважувалися на створення власних авторських метод. Ці автодидактичні розробки втілювалися у авторських підручниках, які відображали розуміння змісту і відповідних дидактичних основ. Найбільш вдалі моделі підручників, авторами яких були російські і українські методисти І.І.Паульсон, К.Д.Ушинський, М.О.Корф, В.І.Водовозов, Д.Д.Семенов, Д.І.Тихомиров, Т.Г.Лубенець, мали форму комплексу “книга для читання – книга для вчителя”, тобто відігравали роль дидактичного керівництва, у доступній формі знайомили вчителів початкової школи із елементарними знаннями з теорії навчання. Спроби створення авторських підручників сприяли формуванню доцільної моделі навчальної книги та розробці на цій основі загальнодидактичної теорії шкільного підручника, суттєвий внесок в яку, крім згаданих методистів,

належить вітчизняним педагогам С.І.Миропольському, Л.Поливанову, М.І.Олесницькому, С.Русовій. При цьому були закладені основи загальнодидактичних проблем змісту шкільної освіти: завдання і спрямованість, структура, вимоги до основних структурних компонентів навчальної книги, мова, дидактико–методичні вимоги до підручника у початковій школі.

Авторський підхід до розв'язання загальнодидактичних проблем лежить в основі дидактичної системи С.І.Миропольського. В ній відображено всі складові домінанти навчання. Свої загальні висновки автор обґрунтовує результатами спостережень за практикою організації навчального процесу у вітчизняній початковій школі і прагне внести у теорію навчання власне бачення сутності правил, змісту та методів навчання; деталізує і адаптує їх до рівня підготовленості вчителя сучасної йому початкової школи.

Із автодидактизмом пов'язана історія дидактики середньої школи, оскільки в 90–х роках ХІХ століття розпочався активний процес створення представниками критичної дидактики авторських систем навчання, які були реалізовані в оригінальних підручниках і методиках. Критична дидактика, як один із прогресивних напрямків теорії навчання, набула особливого розвитку на початку ХХ століття, оскільки мала на меті розв'язання протиріччя між традиційною дидактикою старої школи з її механістичними методами навчання та прагненням передових методистів і педагогів надати активного спрямування діяльності вчителя і учня на уроці. Переглядаючи завдання і функції навчання, представники критичної дидактики П.Ф.Каптерев, В.П.Вахтеров, К.М.Вентцель та вітчизняні педагоги С.А.Ананьїн, П.П.Блонський, М.І.Демков, М.М.Ланге, К.Ф.Лебединцев, С.М.Полянський, О.М.Астряб розробляли, обґрунтовували і впроваджували в практику роботи середньої ланки школи переосмислений з позицій нової дидактики генетичний та наочний, художньо–дидактичний або естетичний, трудовий, природничий, індуктивно–лабораторний та конкретно–індуктивний методи. Використання кожного з них не обмежувалося рамками конкретного навчального предмета, а поступово набувало загальнодидактичного значення. Спільним для всіх нових методів було прагнення наблизити характер пізнавальної діяльності школярів до методів дослідження відповідної науки, забезпечити їх активність у навчальному процесі.

Історія дидактики свідчить про те, що проблема автодидактизму та дидактичного дилетантства стає актуальною у передреформені періоди, коли царський уряд своєю мінливою освітньою політикою стимулював творчі пошуки педагогічної громадськості, та в період між двома революціями 1917 року – лютневою і жовтневою. Саме в такий час окремими педагогами були створені цілісні педагогічні проекти нової школи, органічною частиною яких був навчальний процес, організований на пропонуваніх концептуальних засадах (авторські проекти А.Вержбицького, П.Заремби, М.Костомарова, Я.Чепіги, І.Ющишина). Але, незважаючи на

прогресивний характер критичної дидактики, її спрямованість переважно на методи навчання не дозволяла забезпечити системні прогресивні зміни в організації навчального процесу і в домінанті навчання.

Завдяки переосмисленню доцільності організації навчального процесу в цілому та ходу уроку, зокрема, вчителями –практиками та творчими педагогами була розроблена теорія уроку. В її основі лежить проблема перевтоми учнів та загальнодидактичні питання повторення у навчальному процесі. У зв'язку із їх розробкою, предметом дослідження, починаючи з 80–х – 90–х років XIX століття, поступово стають урок у середній школі як дидактичний феномен та поняття “система навчання”(класна і предметна), “опитування”, “розучування уроку”, “структура (хід) уроку”, “типи уроку”, “вимоги до уроку”, “вимоги до вчителя на уроці”, “предметний клас”. Узагальнення проаналізованих матеріалів дозволяє стверджувати, що на початку XX століття у вітчизняній дидактиці остаточно формується теорія форм організації навчання, згідно якої урок розглядається як відображення зовнішньої сторони цього процесу. Найгрунтовніші розробки в даному напрямку були виконані П.Ф.Каптеревим та М.І.Демковим. Суттєвий внесок у теорію уроку зробили також наші співвітчизники С.І.Миропольський, М.Горбов.

Під впливом суспільно–педагогічного руху за національну школу і навчання рідною мовою в українських землях окремі педагоги створювали українські підручники для україномовних дітей, засновували авторські початкові школи із рідною мовою навчання, розробляли власні моделі української школи. Аналіз досліджуваних матеріалів дозволяє стверджувати, що загальнодидактичні проблеми навчання україномовних дітей в умовах чужорідного мовного середовища або білінгвізму.(для Галичини та Буковини) були однаковими. Не заперечуючи загальносвітових дидактичних традицій, М.Корф, С.Ковалів, О.Іванчук, А.Крушельницький, М.Возняк, Ю.Сірий, С.Панасенко, М.Смірнова піднімають і розробляють ґрунтовні загальнодидактичні питання щодо змісту освіти в національній школі. Особливо цінними були авторські психолого–педагогічні розвідки Б.Грінченка та Я.Чепіги, які, власне, заклали методологічні основи теорії навчання в українській початковій школі. Дидактичні системи цих педагогів базувалися на ідеї забезпечення активної учбової діяльності дітей, в основі якої були свідоме сприймання й осмислення навчального матеріалу, використання традиційних, але адаптованих до умов національної школи методів та запровадження нових способів і прийомів навчання.

Практичний напрямок у розвитку вітчизняної дидактики другої половини XIX – початку XX століття ґрунтувався на переосмисленні доцільності існуючої практики шкільного навчання, на розробці окремих актуальних питань, авторських підходів до принципів, методів, змісту організації навчального процесу у вітчизняній школі й створенні цілісних дидактичних систем. Ці процеси

створювали передумови оновлення домінанти навчання із врахуванням специфікувало рольної школи.

У четвертому розділі **“Формування тезаурусу вітчизняної дидактики”** подається аналіз формування основ теорії навчання і їх характеристика в спеціальних виданнях другої половини ХІХ – початку ХХ століття, який дає можливість стверджувати, що літературу дидактико–педагогічного спрямування доцільно поділити на чотири групи: переклади персоналій зарубіжних авторів та переклади спеціальної дидактичної літератури зарубіжних авторів – власне компілятивну літературу; дидактичні посібники, створені на основі зарубіжних аналогів або із використанням окремих ідей зарубіжних педагогів; оригінальні дидактичні керівництва вітчизняних авторів. У спеціальній літературі 50–х – 80–х років ХІХ століття активно відображався процес становлення теорії навчання та формування основних дидактичних категорій. Але рівень їх розгляду не можна було вважати достатнім і комплексним. В залежності від загальнопедагогічних переконань авторів і їх прихильності до певного напрямку в розвитку дидактичної думки (філософського, методичного або практичного) подавався і зміст окремих проблем або системи поглядів автора на організацію навчання. Загалом рівень їх розробки був недосконалим. Лише у 80–х – 90–х роках ХІХ століття вітчизняна дидактична думка частково звільнилася від суто практичного спрямування та від сліпого запозичення ідей зарубіжної дидактики. На новій науково–методичній основі були створені дидактичні керівництва І.Миколаєвського, С.І.Миропольського, І.Скворцова, М.Олесницького та колективу київських авторів С.М.Малишевського, В.О.Зайцева та В.М.Екземплярського. В цих посібниках системно проаналізовано понятійний апарат теорії навчання, який, за винятком поняття ”форми організації навчання” та при поверховому відображенні категорії ”зміст освіти”, комплексно відображає сутність домінанти навчання. Цікавими були спроби українських авторів І.Соломоновського, О.Селіхановича та Г.Попова об’єднати в один органічний курс загальнодидактичні і психологічні проблеми організації навчання в початковій школі.

На формування теоретико–концептуальних основ дидактики як галузі науково–педагогічних знань та її методології вплинула невизначеність статусу філософії серед університетських наук. Це позбавляло теорію навчання того підґрунтя, яке б дозволило об’єктивно переосмислити наявний вітчизняний і зарубіжний дидактичний досвід. Формування основ нової університетської педагогіки не набуло чітко визначеного напрямку і відбувалося стихійно, в рамках окремих авторських систем. М.І.Демков, перший з вітчизняних педагогів, який надав цьому процесу закономірного характеру, ввів нове системоутворююче поняття “педагогічна система”, виділив її структурні елементи – “педагогічний принцип”, “педагогічний закон”, “педагогічне положення”, зробив спробу визначити і конкретизувати кожне з них щодо дидактики, показав характер зв’язку

між ними. Завдяки цим розробкам на початку ХХ століття вітчизняна дидактика одержала своє методологічне підґрунтя.

Понятійний апарат теоретичного напрямку вітчизняної дидактики формувався під впливом актуальних шкільних проблем. Це сприяло розумінню кожної дидактичної категорії, але остаточно не забезпечувала доволі гострої потреби в уточненні і більш чіткому визначенні їх сутності, взаємопідпорядкованості та місця в системі загально-дидактичних знань. Незважаючи на те, що вітчизняна дидактична наука знаходилася в стадії становлення, викладачі педагогіки вищих світських та духовних навчальних закладів, починаючи з 50-х років ХІХ століття, були змушені самостійно розробляти понятійний апарат дидактики та її систематичний курс, лише в окремих випадках запозичуючи ідеї своїх зарубіжних колег. Тому на розгляді кожної дидактичної категорії відбивалася авторська позиція конкретного педагога. Узагальнений аналіз проблеми принципів навчання в дидактичних керівництвах вітчизняних авторів засвідчує їх спробу самостійно обґрунтувати загальні основи процесу навчання. Користуючись традиційним термінологічним апаратом (“принцип”, “правило”, “головне положення”, “головні керівні засади (основи)”), вони переосмислюють принципи (правила) навчання як взаємозв’язок діяльності вчителя, учня та процесу навчання (його змісту, зовнішніх умов); конкретизують принципи (правила) більш наближеними до практики дидактичними положеннями, іноді виведеними із власного педагогічного досвіду. Самостійність, авторський підхід треба розглядати як прагнення відобразити у визначенні провідних засад організації процесу навчання особливостей вітчизняної шкільної справи, врахувати умови і запити конкретного суспільства.

Теоретична розробка проблеми методів навчання в дидактичних керівництвах вітчизняних авторів, і, відповідно, в курсі дидактики вищої школи передбачає з’ясування сутності даної категорії у вузькому і широкому значенні цього поняття, тобто її зв’язок із внутрішньою і зовнішньою стороною процесу навчання. Така специфіка обумовлює використання в дидактиці досліджуваного періоду понять “метод”, “форма”, “прийоми” та “засоби” навчання. Незважаючи на доволі глибоке осмислення вітчизняними авторами їх суті, яке ґрунтувалося як на зарубіжному досвіді в галузі навчання, так і на власному осмисленні процесу навчання, певної єдності досягнуто не було: зберігалася різноманітність родових понять, неоднозначність тлумачень конкретних дидактичних явищ окремими авторами. Нечіткість у визначенні категорій “метод”, “форма” навчання змушувала окремих авторів зупинитися на технології використання, не заглиблюючись у теорію питання.

Розробка змісту освіти представниками теоретичного напрямку дидактики або здійснювалася в зв’язку із “теорією навчального плану”, запозиченою з гербарт–циллерівської педагогіки, або просто ігнорувалася чи переводилася в практичну площину. Наявні теоретичні розробки не давали

відповіді на основні питання: як будувати навчальний план; яке співвідношення між окремими циклами навчальних предметів є доцільним для певного віку дітей; наскільки педагогічно і дидактично цінним є кожний навчальний предмет.

У дидактичній літературі досліджуваного періоду суттєвим фактором, який визначав ефективність процесу навчання, вважався комплекс понять (дисципліна, особистість вчителя, манера навчання, загальна атмосфера навчального процесу), які мали загальну назву “дух навчання”. Причиною недостатньої уваги до цієї сторони процесу навчання та її теоретичної розробки були “нематеріальність” згаданих факторів, відсутність розроблених підходів до вивчення їх впливу на результативність процесу навчання..

У п'ятому розділі **“ Психологізація дидактики та проблеми міждисциплінарного підходу – новий напрямок розвитку вітчизняної педагогічної думки”** проаналізовано вплив на розвиток теорії навчання досягнень передових галузей наукових знань, дотичних до неї, – експериментальної психології та шкільної дієтетики. Результатом цього впливу на початку ХХ століття було формування нового психологічного напрямку у розвитку дидактики.

Експериментальна дидактика мала свій власний предмет дослідження, який лише частково співпадав з предметом теорії навчання, оскільки він обґрунтовував шляхом експерименту “методи навчання у власному значенні”. Метод штучно відривали від інших дидактичних категорій і підносили до рівня абсолюту. Представники цієї теорії вбачали ”своєрідність завдання дидактики” у “повідомленні учням знань і відомостей та у розвитку їх формальних інтелектуальних здібностей і навичок”, а також в “аналізі роботи учня з окремих предметів шкільного курсу та у забезпеченні умов, за яких учень найбільш доцільно і повно досягає поставлених цілей”. У своїх працях автори використовували відповідний понятійний апарат: викладацька діяльність вчителя і система методичних вказівок, які цю діяльність встановлюють; методика викладання, поведінка учня в навчанні та система вказівок, якими вони регулюються, – “вчення про роботу” школяра; навчальні посібники й організація навчання, наукове обґрунтування вибору та застосування навчальних посібників, організація навчання відповідно до характеру окремих шкіл. При розгляді проблеми змісту освіти увага зосереджувалася переважно на предметах елементарного циклу, а в обґрунтуванні інших дидактичних положень використовувалися результати досліджень експериментальної психології.

Теоретична складність та недоступність психологічної літератури, яка знайомила із досягненнями експериментальної психології, обумовила потребу в працях, які б тлумачили їх з дидактичної точки зору, адаптували зміст до рівня вчителя–практика. Це завдання було реалізоване у фундаментальних роботах М.О.Корфа, В.В.Фармаковського, а пізніше – С.А.Ананьїна. Ці автори використовували характерний для дидактичної літератури кінця ХІХ століття прийом, коли

підґрунтям для міркувань та нових висновків служать чужі ідеї та результати досліджень. Таке психологічне обґрунтування доцільності організації навчального процесу надавало працям даних авторів та їх психолого–дидактичним висновкам і загальнодидактичним порадам цілісного й системного характеру.

Шкільна дієтетика кінця XIX – початку XX століття вивчала гігієнічні та психологічні аспекти навчання. Це відкривало перед дидактикою нові шляхи вдосконалення навчального процесу, оскільки рекомендації, розроблені представниками даної галузі знань, стосувалися тих дидактичних категорій, які забезпечували розв’язання проблеми перевтоми учнів. В центрі уваги знаходився зміст освіти, а саме, його обсяг, інформаційна (термінологічна) насиченість. З цих позицій різкій критиці підлягали шкільні підручники, переглядався перелік шкільних предметів у навчальних планах. Важливого значення у подоланні проблеми перевтоми учнів середньої школи надавали методам навчання, зокрема, змісту та обсягу домашньої роботи, повторенню і його місцю у процесі навчання. Серед педагогічної громадськості сформувалося неоднозначне ставлення до домашніх завдань як метода навчання, що стимулювало творчість передових вчителів і наукові загальнодидактичні розробки у цій галузі. Предметом дослідження представників шкільної дієтетики стали дидактико–гігієнічні умови, в яких здійснювався навчальний процес, що в свою чергу стимулювало розробку дотичних загальнодидактичних проблем: вимог до оформлення шкільних підручників та інших засобів навчання, питань створення доцільного навчального плану, структури робочого дня і тижня в школі. Разом з тим, вищезгадані загальнодидактичні проблеми розглядалися безсистемно, без належного наукового обґрунтування і не відображали всієї домінанти навчання.

Таким чином, у другій половині XIX – на початку XX століття відбувався процес активного становлення теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики. Під впливом об’єктивних факторів, зумовлених особливостями суспільно–педагогічних умов в українських землях, сформувалися філософський, практичний, теоретичний та психологічний дидактичні напрямки з відмінною методологією та різним рівнем осмислення як окремих дидактичних категорій, так і домінанти навчання в цілому.

Висновки

1. У дисертації наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми розвитку теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики другої половини XIX – початку XX століття, що виявляється у визначенні загального стану сформованості дидактичної теорії та практики у досліджуваній період, найважливіших об’єктів теоретичних розробок, у аналізі стану сформованості основних чинників, які обумовлювали рівень розвитку дидактичної думки, та

характеру їх впливу, основних тенденцій формування домінанти навчання під впливом цих чинників, у виявленні особливостей функціонування кожного з концептуальних напрямків розвитку загальнодидактичних основ організації процесу навчання.

2. Розвиток теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики середини XIX – початку XIX століття відбувався під впливом суспільно–педагогічних чинників, які обумовили формування основних напрямків у теорії навчання: філософського, практичного, теоретичного та психологічного із специфічним для кожного з них розумінням домінанти навчання та понятійним апаратом.

3. Суспільно–педагогічні особливості, які склалися в українських землях в середині XIX століття, сприяли активному вдосконаленню практики навчання в початковій та середній ланці школи, формуванню системи узагальнених знань про доцільну організацію процесу навчання. Саме в передреформений час та в 1861-1864 роках в східноукраїнських землях у початковій та середній ланці освіти накопичилися проблеми, розв'язати які власними зусиллями вчителів і за рахунок додаткових методичних рекомендацій було неможливо.

4. Оскільки держава завжди опікувалася діяльністю початкової та середньої школи, вона прагнула нормувати всі аспекти діяльності, в тому числі і дидактичні проблеми. Вже в перших державних документах обумовлюються окремі питання організації навчання (структура навчального року, організація робочого дня, перелік навчальних предметів). За винятком Статуту 1828 року, всі інші державні нормативні документи надалі обмежувалися саме цими питаннями. На відміну від змісту наглядової діяльності в Російській імперії, урядові документи Галичини та Буковини були більш демократичними, а їх нормативна функція зводилася лише до організаційних питань. З огляду на домінанту навчання, документи офіційної педагогіки були зорієнтовані на формально-інтелектуальну мету середньої освіти та на підготовку до її продовження в університеті. Вся методика навчання як у початковій, так і в середній ланці шкільної освіти, її загальнодидактичні аспекти орієнтувалися на фактичне засвоєння чітко визначених знань, умінь і навичок. Вони офіційно надавали свободу у виборі методів навчання, орієнтуючи вчителя на активну і свідому діяльність самих учнів у навчанні. Чинні шкільні закони і розпорядження вносили в нормативну педагогічну лексику нові поняття, які доволі часто були запозичені з-за кордону і не мали належного обґрунтування у педагогічній теорії, порушуючи закономірний розвиток останньої.

В цілому зміст законотворчої діяльності держави в питаннях організації процесу навчання був відірваний від реальних потреб школи. Навіть доволі часта зміна шкільної законодавчої бази і поява підзаконних розпоряджень не компенсувала цього недоліку.

5. Увесь процес формування дидактичної думки і теорії навчання як наукової галузі визначався домінуванням того чи іншого спрямовуючого фактора. Відповідно до його особливостей створювалися та розвивалися концепції теорії навчання

6. Філософський напрямок у дидактичній думці другої половини XIX століття був закономірним явищем, оскільки відображав генезис розвитку системи наукових знань про процес пізнання в цілому і про організацію шкільного навчання зокрема, безпосередній зв'язок педагогіки з філософією. Представники філософського напрямку П.Д.Юркевич та С.С.Гогоцький, з огляду на свої філософські позиції та зміст викладацької діяльності, відчували потребу в осмисленні загальних основ педагогіки і дидактики та у створенні власної системи поглядів на організацію процесу пізнання. Формування світогляду і духовного світу особистості знаходилося в центрі їх дидактичних систем. Але в залежності від особливостей світосприймання дидактичні погляди кожного з авторів були специфічними: так у С.С.Гогоцького і П.Г.Редкіна вони суто методологічні; у П.Д.Юркевича – методологічні міркування поєднані із своєрідною системою розвитку особистості, зорієнтованою на розумову активність і самодіяльність; у О.В.Духновича – цілісна дидактична система має сенсуалістичне спрямування. Але в кожному випадку в центрі дидактичної системи знаходяться метод і механізм пізнання.

7. Важливим фактором, який стимулював прогресивний розвиток вітчизняної дидактики другої половини XIX століття, були досягнення педагогічної практики, що відображали потреби школи та життя.

Суттєвий внесок у розвиток практичного напрямку дидактики належить інспектуванню як своєрідній педагогічній діяльності, яка через особливості своїх функцій змушувала попечителя чи інспектора аналізувати всі сторони процесу навчання в комплексі. Тому дидактичні погляди М.І.Пирогова, М.О.Корфа, К.П.Яновського мають характер системи із такими показниками доміанти навчання: формально-матеріальна мета, яка передбачає свідоме засвоєння знань, визначених офіційними програмами, і вдосконалення цих знань за допомогою традиційних методів і принципів. Пропонуються і нетрадиційні шляхи, що ґрунтуються на авторських методичних знахідках. В центрі уваги знаходяться не окремі проблеми навчання, а їх комплекс, і розглядаються вони переважно на емпіричному рівні.

Автодидактизм як різновид практичного втілення авторського підходу до організації процесу навчання перш за все був зорієнтований на новий метод (методику) і оригінальний зміст навчання, які вже своїм існуванням протиставлялися недосконалим методикам, змісту, методам навчання традиційної школи. Педагоги-автодидакти прагнули за рахунок введення універсальної, на їх думку, авторської методики досягнути кращих результатів у засвоєнні знань, умінь та навичок, свідомого їх характеру, що допомогло б у подальшій практичній діяльності. В автодидактизмі

авторський метод обов'язково тісно пов'язаний із новим змістом, втіленим у підручнику або посібнику. Система загальнодидактичних знань включала поняття про принципи, методи й форми навчання, переосмислені автором з огляду на його власний досвід і окремі дидактичні ідеї зарубіжних педагогів.

На основі автодидактичного пошуку виникають цікаві розробки представників критичної дидактики у 80-х – 90-х роках XIX століття закладаються основи теорії навчання в середній школі, побудованої на ідеях пізнавальної самостійності та активності учнів. Такий підхід вимагав від авторів детальної розробки загальних основ теорії методу навчання та відповідної зміни загальнодидактичних установок щодо змісту освіти і, зокрема, шкільного підручника. Завдяки цим пошукам у загальнодидактичний обіг поступово увійшли лабораторний, трудовий, художньо-естетичний методи. В цілому ж для критичної дидактики була характерна орієнтація на формальний бік процесу навчання в середній ланці освіти, інтелектуалізація змісту на основі забезпечення активності учнів у пізнанні різних сторін оточуючого світу. Через те, що на початку XX століття даний напрямок у дидактиці тільки формувався, його методологічні основи не були достатньо обґрунтовані.

8. Наприкінці 50-х-60-х років XIX століття із створенням україномовних підручників були закладені основи національної дидактики. Через особливості освітньої політики урядів, під юрисдикцією яких знаходилися українські землі, вона розвивалася дуже повільно. Для неї були характерні формально-матеріальна мета навчання, зорієнтована на формування національно свідомої особистості з найбільш бідніших верств населення; авторський зміст навчання передбачав підготовку до життя, а сам процес навчання здійснювався із врахуванням принципів зв'язку з життям та свідомого засвоєння знань. На жаль, через відсутність достатньої практики навчання в національній школі система дидактичних поглядів в рамках цього напрямку на початку XX століття ще не була оформлена.

9. Теоретичний напрямок у вітчизняній дидактиці був започаткований із введенням у підготовку вчителя курсу педагогіки і створенням певних традицій його викладання як університетської дисципліни. В навчальних закладах України створюється низка фундаментальних підручників з педагогіки і дидактики, які характеризуються своєрідністю авторських підходів до розгляду фундаментальних проблем теорії навчання. В той же час існували посібники компілятивного характеру.

Основною метою системи дидактичних знань, пропонованих у керівництвах та підручниках з педагогіки, було ознайомлення із основами, засобами і змістом процесу навчання. Але через існування певних традицій (включення до їх змісту переважно тем “Принципи навчання”, “Методи і форми навчання”, “Теорія навчального плану”) вся домінанта навчання не характеризувалася.

У дидактичній літературі досліджуваного періоду чітко не диференціюються категорії “правило” і “принцип” навчання. Різноманітною є і їх номенклатура. Зміст дидактичних керівництв орієнтував на інтелектуалізм, хоч водночас наголошувалося на необхідності зв'язку з життям та на практичному спрямуванні знань. Методи та форми навчання розглядалися переважно з традиційних позицій, але єдність у підходах окремих авторів до категоріальних характеристик різновидів цих дидактичних понять була відсутня. Важливе значення надавалося виховуючим функціям та обов'язковому належному відображенню формальної та матеріальної сторони процесу навчання, хоч кожен автор розумів їх по-своєму.

В окремих дидактичних керівництвах початку ХХ століття спостерігається прагнення визначити методологічні поняття дидактики: завдання, загальний зміст, зв'язок з іншими галузями педагогічних знань, сутність таких дидактичних категорій, як “правила” (принципи), “форми” і “методи” навчання.

Обов'язковою складовою кожного дидактичного керівництва були питання “теорії навчального плану” та устрою школи (опис приміщення, санітарно-гігієнічні вимоги до нього), шкільна дисципліна та “дух” навчання, – складне за своєю природою і різностороннє поняття, аналогічне сучасній педагогічній техніці.

У другій половині ХІХ століття поза увагою представників вітчизняної дидактики залишилася така важлива категорія, як “форма організації навчання”, або “теорія уроку” в сучасному розумінні. По-різному трактувалися і “засоби” навчання.

Теоретичний напрямок у розвитку дидактики забезпечував ґрунтовне формування тезаурусу даної педагогічної науки, але вся система теоретичних знань, необхідна для характеристики домінант навчання, ще була відсутня. Окремі галузі дидактичних знань залишалися поза увагою теоретиків, незважаючи на те, що в деяких публікаціях вже було зроблено спробу їх дослідження і таких розробок вимагала практика навчання.

10. Із впровадженням систематичних курсів педагогіки в підготовку вчителя, особливо для середньої школи (гімназій, прогімназій), виникла необхідність розробки методологічних основ педагогіки і осмислення основних дидактичних проблем на методологічному рівні: вивчення основних законів і закономірностей процесу навчання, принципів дидактичної діяльності, створення понятійного апарату, з'ясування характеру взаємозв'язку між окремими категоріями та в їх системі. Особливу роль у цьому відіграли педагоги-науковці, зокрема М.І.Демков.

11. Психологічна дидактика, започаткована ще К.Д.Ушинським, з'явилася у вітчизняній педагогіці наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття як результат суперечності між рівнем традиційного розуміння суті навчального процесу та здобутками зарубіжної експериментальної педагогіки. Адміністративне реформування шкільної початкової та середньої освіти не

забезпечувало очікуваних результатів. Не пропонувала їх і педагогічна наука. У зв'язку з цим особливо привабливими були дослідницькі матеріали, одержані психологами з проблем пам'яті, уваги, мислення, уяви, втомлюваності. Але відсутність їх належного дидактичного тлумачення, відмінність предметів теорії навчання та експериментальної дидактики, переважна орієнтація останньої на метод і ігнорування всієї системи категорій теорії навчання не сприяла їх впровадженню у практику роботи школи. У осмисленні домінанти навчання експериментальна дидактика орієнтувалася на забезпечення індивідуального розвитку особистості, який сприймався як психологічний феномен. Конкретний зміст навчання не пропонувався. У загальному вигляді ставилася проблема методів навчання. При цьому відбувалася підміна понять “методи навчання” та “методи психологічних досліджень”, а основна увага представників критичної дидактики переключалася на дослідження дотичних до процесу навчання проблем.

12. Отже, у другій половині XIX – на початку XX століття проходило активне формування дидактичної думки, в процесі якого під впливом різних чинників склалися концептуальні напрямки: філософський, практичний, теоретичний та психологічний. Кожен із цих напрямків передбачав своєрідність у переосмисленні сутності домінанти навчання в цілому, окремих її складових, формування на цій основі понятійного апарату вітчизняної дидактики.

13. Вивчення історії розвитку теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики сприятиме виявленню і більш глибокому розумінню закономірних змін, які відбуваються в сучасній теорії навчання, поясненню тенденцій, які існують в сучасній науці, поглибленню знань про сутність основних дидактичних категорій та про характер взаємозв'язку між ними. Поглиблення знань з історії дидактики є важливим засобом збагачення курсу історії педагогіки і дозволяє переосмислити місце теорії навчання в системі педагогічних наук на різних етапах розвитку вітчизняної педагогіки, місце дидактичної спадщини українських педагогів у світовому досвіді організації процесу навчання.

Основний зміст дисертації відображено в таких публікаціях:

Монографії:

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. – Частина 1. – Тернопіль: Підручники & посібники, 2000. – 433с.

2. Вихрущ В.О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики. – Тернопіль: Ліком, 1997. – 222 с.

Статті у наукових фахових виданнях:

1. Вихрущ А.В., Вихрущ В.О. Дидактична система Я.А.Коменського // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С.74–76.
2. Вихрущ В.О., Бурлака Я.І. Про форми організації учбової діяльності // Радянська школа.. – 1984. – №5. – С.39–42.
3. Вихрущ В.О. “Дидактика” Канюка – Сімовича : спроба створення україномовного підручника // Наукові записки Чернівецького державного університету. – 2000. – №1. – С.31–37.
4. Вихрущ В.О. Дидактичні аспекти релігійної педагогіки (з історії питання) // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2001. – №1. – С.3–7.
5. Вихрущ В.О. Дидактичні аспекти творчості Я.Чепіги // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Педагогіка. – 1999. – Вип.2. – С.102 – 108.
6. Вихрущ В.О. Досвід зарубіжної школи у дидактиці К.Д.Ушинського // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С.29 –35.
7. Вихрущ В.О. Навчання рідною мовою як психолого–дидактична проблема на сторінках журналу “Світло” // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 1999. – №6. – С.28–32.
8. Вихрущ В.О. Науково–методичні засади організації уроку в українських гімназіях ХІХ століття (60–ті – 70–ті роки) // Освітянин. – 1998. – №6. – С.8–11.
9. Вихрущ В.О. Педагогічна спадщина О.Духновича у контексті сучасної дидактики // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка і психологія. – 1998. – №2(3). – С. 62–66.
10. Вихрущ В.О. Педагогічні аспекти адаптації дитини до шкільного навчання у дидактиці К.Д.Ушинського // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. Серія : Педагогіка і психологія. – 1998. – №5. – С.3–6.
11. Вихрущ В.О. Проблема розумової самодіяльності у педагогічній спадщині П.Д.Юркевича // Освітянин. – 1998. – №2. – С.4–6.
12. Вихрущ В.О. Проблеми українізації шкільного навчання на сторінках західноукраїнської педагогічної періодики // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №4. – С.234–243.
13. Вихрущ В.О. Проблема українізації шкільного навчання в Галичині на сторінках журналу “Наша школа”// Наукові записки Полтавського державного педагогічного інституту. Серія : Педагогіка. – 1999. – №1. – С.274–281.
14. Вихрущ В.О. Проблеми організації шкільного навчання на сторінках журналу “Учитель” // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 1999.– Вип. 14. – С.19–26.

15. Вихрущ В.О. Проблеми шкільного навчання у творчості О.П.Фльорова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. Збірник наукових праць. – 2000. – №4. – С.110–114.

16. Вихрущ В.О. Психологічне обґрунтування інноваційних підходів у вітчизняній дидактиці другої половини ХІХ – початку ХХ століття // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2000. – №5. – С.16–18.

17. Вихрущ В.О. Розробка теорії метода у дидактиці нової трудової школи Г.Вашенка // Науковий вісник Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Серія : Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.21–25.

18. Вихрущ В.О.Теорія і практика у педагогічній підготовці вчителів середніх навчальних закладів (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) // Вісник Львівського університету.Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції “ Психолого–педагогічні основи розвитку творчих здібностей в умовах класичного університету”. – 2000. – № 3. – С.25–34.

19. Вихрущ В.О.Формування доцільної моделі навчальної книги на основі слов'янських традицій // Славістичні записки. – 1999. – № 1. – С.91–95.

20. Вихрущ В.О. Формування теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики. П.Г.Редкін. // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. – 1999. – №3. – С.52–57.

21. Вихрущ В.О. Форми організації навчання у школі кінця ХІХ – початку ХХ століття // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка . Серія : Педагогіка . – 2000. – № 2. – С.18– 22.

22. Вихрущ В.О. Шкільна дієтетика у системі дидактичних знань (кінець ХІХ – початок ХХ століття) // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. Збірник наукових праць. – 2000. – № 5–6. – С.113–122.

23. Вихрущ В.О. Філософські основи дидактики П.Д.Юркевича // Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова. – 2000. – Випуск 2. – Ч.1. – С.51–60.

24. Вихрущ В.О. Естетична педагогіка і дидактика на початку ХХ століття : проблеми взаємозв'язку // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім.В.Вінниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2001. – Вип.32. – Ч.1. – С.71–76.

25. Вовк Л., Вихрущ В. Дидактична адаптація результатів психологічних досліджень до потреб вітчизняної практики початкового навчання (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2001. – №5. – С.32–41.

Матеріали конференцій:

1. Вихрущ А.В., Вихрущ В.О. Інновації у дидактиці : історико–педагогічний аналіз та перспективи / Інновації у педагогічній діяльності вчителя. Збірник науково–практичних матеріалів всеукраїнської конференції. – Ч.1. – Кременець, 1998. – С.5–9.
2. Вихрущ В.О. Деякі дидактичні аспекти організації навчання у гімназії / Гімназії і ліцеї : минуле, сучасне і майбутнє. Матеріали науково–практичної конференції.– Тернопіль, 1991. – Ч.1. – С.10 – 13.
3. Вихрущ В.О. Старі проблеми нової школи / Педагогічна наука – сучасній школі. Збірник науково–практичних матеріалів всеукраїнської конференції. – Ч.1. – Кременець, 1999. – С.28–35.
4. Вихрущ В.О. Забезпечення прикладного характеру знань студентів під час вивчення теорії початкового навчання / Розвиток педагогічної освіти і науки в західних областях України. Тези всеукраїнської науково–практичної конференції. – Ч.1. – Тернопіль, 1990. – С.161–163.
5. Вихрущ В.О. Демократизація навчального процесу у вузі – запорука демократизації уроку у школі/ Учитель національної школи. Тези науково– практичної конференції. – Ч.11. – Тернопіль, 1991. – С.84–85.
6. Вихрущ В.О. Викладання дидактики і психології : проблеми взаємозв'язку //Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. Матеріали міжнародної конференції “Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє”. – Вип. 11. – Тернопіль, 1996. – С.55–57.
7. Wychruszcz A., Wychruszcz W. Zasady rozwoju systemów edukacyjnych XX wieku / Edukacja w perspektywie integracji Europy. Praca zbiorowa pod redakcją Mariana Ochmańskiego, Teresy Sokołowskiej-Dzioba i Andrzeja Pieleckiego. – Warszawa, 2001. – S. 125 – 129.

АНОТАЦІЯ

Вихрущ Віра Олександрівна. Розвиток теоретико–концеп-туальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття). – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова , Київ, 2001.

У роботі досліджуються особливості формування вітчизняної дидактичної думки другої половини XIX – початку XX століття. Під впливом суспільно–педагогічних факторів, а саме:

соціально–економічних умов в різних регіонах українських земель, особливостей формування філософської думки, характеру впливу зарубіжного досвіду організації процесу навчання, нормативно–правової бази та досвіду дидактичної діяльності, – у вітчизняній дидактиці досліджуваного періоду були концептуально сформовані філософський, практичний, теоретичний та психологічний напрями, кожен з яких мав свою методологічну основу. Ці особливості обумовили своєрідність висвітлення домінант навчання, її складових, формування понятійного апарату та створених в рамках кожної концепції авторських дидактичних систем.

Ключові слова: вітчизняна дидактика, домінанта навчання, дидактична система, теоретико–концептуальні основи.

АННОТАЦІЯ

Выхрущ Вера Александровна. Развитие теоретико–концептуальных основ отечественной дидактики (вторая половина XIX – начало XX столетия). – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики.– Национальный педагогический университет им.М.П.Драгоманова, Киев, 2001.

В работе исследуются особенности формирования отечественной дидактической мысли второй половины XIX – начала XX столетия. Под влиянием общественно–педагогических условий в дидактике сформировались философское, практическое, теоретическое и психологическое направления, каждое из которых имело свою методологическую основу. Это обусловило своеобразие разработки доминанты обучения, ее составных понятий и созданных в рамках каждой концепции дидактических систем.

Своеобразной областью дидактических знаний стала философская дидактика, представители которой, преимущественно преподаватели высших светских и духовных учебных заведений, в силу своих мировоззренческих убеждений и в связи с необходимостью преподавания курса педагогики чувствовали потребность в осмыслении общих основ педагогики в целом и дидактики в частности. В центре каждой дидактической системы представителей этого концептуального направления находится духовное развитие личности, но философское осмысление путей его обеспечения и сущности дидактических понятий и знаний в них разное: у С.С.Гогоцкого и П.Г.Редкина оно носит методологический характер, у П.Д.Юркевича –методологические рассуждения сочетаются с конкретизацией процесса формирования самодетельной личности, у А.В.Духновича дидактика имеет сенсуалистический характер.

Создание новой школы и влияние идей прогрессивной педагогики в 70–х годах XIX столетия поставило учителей–практиков перед необходимостью обратить внимание сначала на рациональные методики преподавания отдельных учебных предметов в начальной школе, а потом на общие основы рациональной организации процесса обучения в целом. Этому способствовали автодидактические разработки отечественных и российских педагогов, их стремление дать элементарные общедидактические знания учителю–практику. В 80–х – 90–х годах XIX столетия на этом фоне закладываются основы дидактики средней школы, которые нашли свое прогрессивное развитие в разработках представителей критической дидактики. Важная роль в развитии практического направления принадлежала инспектированию как своеобразной педагогической деятельности, комплексно охватывающей все стороны учебного процесса. В рамках этого направления происходило становление дидактики национальной начальной школы.

Теоретическое направление отечественной дидактики было сформировано в связи со введением в курс подготовки учителя средней школы педагогики как самостоятельного учебного предмета и создания определенных традиций ее преподавания. Особую роль в процессе формирования общедидактических знаний сыграла разработка М.И.Демковым методологии педагогики и, в частности, основополагающих дидактических категорий, установление характера их взаимосвязи с общепедагогическими и философскими. Система понятий, входивших в курс университетской дидактической подготовки учителя, включала “принципы”, ”методы” и “формы” обучения, “теорию учебного плана” и “дух обучения” – сложное по своей природе и разностороннее понятие. Вне системы дидактических категорий оставалась “форма организации процесса обучения” и проблема урока. Неоднозначно трактовались и “средства” обучения. Таким образом, хоть теоретическое направление в развитии дидактики и обеспечивало фундаментальное формирование тезауруса данной педагогической науки, система всех дидактических категорий еще находилась в стадии становления.

Психологическое направление в развитии дидактической мысли опиралось на последние достижения экспериментальной психологии и школьной диететики. В условиях отсутствия прогресса педагогики как науки учителей–практиков и ученых привлекали данные и выводы, полученные экспериментальным путем. Представители экспери-ментального направления в дидактике в решении вопросов, связанных с организацией процесса обучения, в основном ориентировались на категорию “метод обучения”, не придавая должного значения всем другим составным доминанты обучения, при этом отождествляли его с “методом психологических исследований”. Из–за высокой научной сложности и малодоступности для рядового педагога экспериментальные материалы, используемые в разработках ученых данного направления, требовали дополнительного дидактического переосмысления и адаптации к условиям учебного

процесса, к уровню подготовленности основной массы учителей. Особую роль в стимулировании общедидактических поисков сыграли разработки ученых в области школьной дидактики, требовавшие от учителей–практиков и педагогов повышения эффективности их педагогического воздействия с учетом тех условий, в каких оно осуществляется.

Таким образом, теоретико–концептуальные основы отечественной дидактики второй половины XIX – начала XX столетия формировались под влиянием комплекса социально–педагогических факторов в таких основных направлениях: философском, практическом, теоретическом и психологическом. Методологические основы каждого из них обусловили особенности осмысления доминанты обучения, понятийного аппарата и общедидактических закономерностей организации учебного процесса.

Ключевые слова: отечественная дидактика, доминанта обучения, дидактическая система, теоретико–концептуальные основы.

Annotation

Vychrusch Vira Oleksandrivna. The development of Theoretico-Conceptual Bases of Native Didactics (the second half of XIX – beginning of XX century). – Manuscript.

Thesis for seeking a scientific degree of Doctor of Pedagogical sciences. Specialty 13.00.01 – theory and history of Pedagogy. National Pedagogical University after M.P.Drahomanov. – Kyiv, 2000.

The peculiarities of formation of native Didactics of the second half of XIX – beginning XX century are investigated in a work. Under the influence of social-pedagogical conditions philosophical, practical, theoretical and psychological studies, which had their own methodological background, have been conceptually formed. This caused the originality of enlightening of dominating idea and its constituents and creation, within the bounds of each conception, didactical systems.

Key words: native Didactics, dominating idea of education, didactical system, theoretico-conceptual bases.

Підписано до друку 8.10.2001 р. Формат 60/90/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Умови, арк. 1,5. Зам. № 142.

Наклад 100 прим.

Редакційно-видавничий відділ
Тернопільського державного педагогічного університету

ім. Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2, тел. 33-50-55