

**Федчишин Н.О.**, Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти, м. Тернопіль

**Федчишин Надія Орестівна** – старший викладач кафедри німецької філології Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти.

## ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У ПОГЛЯДАХ Й.Ф. ГЕРБАРТА

*У запропонованій статті аналізується один із принципів навчання – виховуюче навчання, зокрема у педагогічних поглядах Й.Ф. Гербарта, та його значення в теорії та практиці навчання. Розглядаються основні напрямки теорії, аналізується зміст принципу виховуючого навчання та окреслюється його вплив на розвиток світової педагогічної думки.*

*This article concerns one of the principles of teaching, upbringing teaching in particular in J.F. Herbart's view as well as its importance for the theory and practice of teaching. The main trends of the theory are considered, the content of the principle of upbringing teaching is analyzed and its influence on the development of pedagogical thought is described.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі докорінного реформування національної освіти важливим є процес визначення оптимальних шляхів освітньої діяльності. Для успішного вирішення стратегічних завдань освіти, науки та виховання доцільно ретельніше вивчати світове надбання минулого та розвиток європейської педагогічної думки з метою їх творчого використання, врахування і практичного застосування. Державна програма “Освіта” (Україна XXI ст.) орієнтує педагогічну галузь на реалізацію системи безперервного навчання і виховання. Одним із вирішальних чинників системи освіти є комплексний підхід до навчання, тобто реалізації важливої умови формування особистості – єдність її навчання і виховання [11, с. 317].

Великі мислителі та педагоги минулого, узагальнюючи практику навчання та освіти, вказували, що навчання завжди було тією чи іншою мірою виховуючим. Вони звертали увагу на те, що правильне навчання водночас і виховує. Відчуття і бажання можна збудити за допомогою уявлень, закріплюючи чи видозмінюючи їх. На основі цього визначається

ставлення навчання до виховання. Навчання є частиною виховання, мета якого полягає у вдосконаленні людини [10, с. 56].

**Аналіз останніх досліджень.** У зв'язку з цим важливо наголосити на вагомому внеску дидактиків Німеччини у традиційні системи навчання та акцентувати на доробку одного з представників німецької класичної педагогіки Йоганна Фрідріха Гербарта. До даного питання у доробку Й. Гербарта зверталися зарубіжні та вітчизняні вчені (В. Асмус, Ю. Бабанський, А. Баумгартен, Б. Беллерате, Д. Беннер, Й. Бласс, Ф. Блетнер, Г. Бунк, А. Бусс, К. Вайлер, Т. Вільгельм, Х. Газельманн, Е. Гайслер, Г. Гізекке, А. Гляйхман, Й. Дольх, Г.-М. Ельцер, Ф. Зайденфаден, Г. Зайлер, В. Клафкі, Е. Кольманн, В. Кравець, Е. Кьоніх, Г. Лаусберг, М. Левківський, Р. Леманс, Р. Лохнер, Т. Мейер, К. Менце, Я. Мут, Г. Ноль, П. Підкасистий, І. Підласий, Ф. Пфедфер, А. Рах, А. Ребле, Г. Рот, В. Рус, Е.-Х. Трап, О. Флігель, Г. Фрогліх, Б. Швенк, Ш. Штрассер, які зазначають, що центральне місце в педагогічній системі Й. Гербарта займала теорія навчання та наголошують, що німецький педагог присвятив

велику частину своїх досліджень проблемі виховуючого навчання (Erziehender Unterricht). **Метою** нашої публікації є аналіз принципу виховуючого навчання у педагогічних поглядах Й.Ф. Гербарта, його значення в теорії та практиці навчання. Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити такі **завдання**: проаналізувати зміст принципу виховуючого навчання та окреслити його вплив на розвиток педагогічної думки.

**Виклад основного матеріалу.** “Хто хоче заглибитися в педагогіку Й.Ф. Гербарта, – зазначав Й. Бласс, – повинен мати особливу підготовку”. Причина цього полягає не у важкій та складній системі розуміння німецького педагога. Це тому, що сучасна педагогіка знаходиться під впливом традиційного, переданого спадково розуміння і сприйняття, які розглядали однобічно різні сторони педагогіки Й. Гербарта [7, с. 11] або скоротили її. Німецькі дослідники вважають, що до сьогодення дня в колах практикуючих педагогів Й.Ф. Герbart і його вчення спотворені. Е. Гайслер підводить до розуміння того, що педагоги, які працюють над систематизацією вчення про виховання та навчання, не можуть у своїх дослідженнях пройти повз Й.Ф. Гербарта. “Те, що вдалося Й. Гербарту, ніхто не зможе ні повторити, ні зрівнятися у завершеності та повноті його вчення про навчання і виховання” [10, с. 11]. Незважаючи на це, погляди німецького педагога довгий час однобічно інтерпретувалися та зазнавали реформістсько-педагогічної критики. На думку вітчизняних та зарубіжних дослідників, Й.Ф. Герbart створив таку систему навчання, яка панує не тільки в теоретичній, але й практичній педагогіці Європи і тому заслуговує на детальний розгляд та ґрунтовний аналіз.

Й. Герbart почав вживати термін “виховуюче навчання”, не незалежно від педагогічних традицій, оскільки його початковому тлумаченню передувало науково-історичне спрямування. Як стверджують німецькі дослідники Й. Бласс, Е. Гайслер, В. Клафкі, Е.-Х. Трап та ін., Й. Герbart відшукав результат орієнтовного пояснення виховуючого навчання в колі поглядів Руссо і Локке. Він критикував розуміння Руссо, вважаючи його педагогіку однобічною. Такі заперечення наближали його до поглядів Локке: “Тільки в суспільстві дитина добре орієнтується, а, відповідно, і виховується”. Німецький педагог, підмітивши суперечливість обох позицій, – те, що забороняло виховання Руссо, було можливим у Локке, – доводив, що у виховному процесі суспільство та природа нерозривно пов’язані одне з одним [7, с. 115]. Водночас погляди Й. Гербарта на педагогічні проблеми дуже нагадують ідеї Руссо та Песталощі: Як реагують підлітки на вплив і певні примуси суспільства? Як змінюється їхня

поведінка в тій чи іншій ситуації? Як повинно виглядати виховання, завдяки якому можна виховати індивідуальність? Яким має бути виховання, щоб людина стала людиною? І це звичні педагогічні питання за правильною генезою. Педагог бачив існування чогось окремого у визначених перманентних дискусіях між особистістю та суспільством, знав форми перетворень індивідуума та розумів зміни і захисні механізми. Навчання для нього не було ентелехічним процесом, а виховання здійснювалося на вимогу емансипації [10, с. 12].

У цих та інших поглядах Й. Герbart бачив труднощі для педагогіки і намагався піднятися над обома позиціями, проаналізувати їх та вивести на нове розуміння як виховання, так і навчання. Його погляди ґрунтувалися на тому, що навчання і виховання завжди та всюди орієнтуються одне на одного. Він стверджував, що навчання не є ідентичним ні з методикою, ні з дидактикою, оскільки воно не існує відокремлено від виховання. Педагог доводив, що навчання має виховуючий вплив, оскільки виховання з навчанням мають внутрішній зв’язок, і потрібно очікувати від цього добрих результатів, а досвід буде потрібен для підтримки. У всіх відношеннях навчання може і повинно справляти виховуючий вплив. Г.-Е. Тенорт, аналізуючи спадщину класиків педагогіки, зазначав, що в цілеспрямованості та самоорганізації уявлення ґрунтується не тільки навчання, але й виховуюче навчання [12, с. 81]. Виховуюче навчання є доповненням до досвіду та спілкуванням. Виховання відзначається безпосереднім важливим виховним впливом. Воно ставить за мету навчання багато стороннього інтересу. Й. Герbart ставив питання, чи можливо вдумливо виховувати, не відчуваючи глибокої необхідності в єдності мети, чи можуть бути поєднаними індивідуальність і багатосторонність та яке відношення має індивідуальність до характеру? Відповідь вченого полягала в такому: діти мають різко виражену індивідуальність, не маючи характеру, бо характер проявляється в настроях та бажаннях, які є нерішучими, та у волі, яка рішуча. Саме ступінь цієї рішучості Й. Герbart назвав характером, який, на його думку, проявляється у боротьбі та шукає послідовності. Цікавою була думка вченого, що індивідуальність може суперечити багатосторонності, бо індивідуальностей багато, а ідея багатосторонності – одна, і саме індивідуальність знаходиться в ній як частини в цілому. Такі складові можуть змінюватися чи бути розширеними, чого можна досягти вихованням. І чим більше індивідуальність розчиняється в багатосторонності, тим легше характеру стверджуватися в індивідуумі [1, с. 178]. Кноп-Шваб, аналізуючи спадщину Й.Ф. Гербарта, і зокрема співвідношення навчання та виховання,

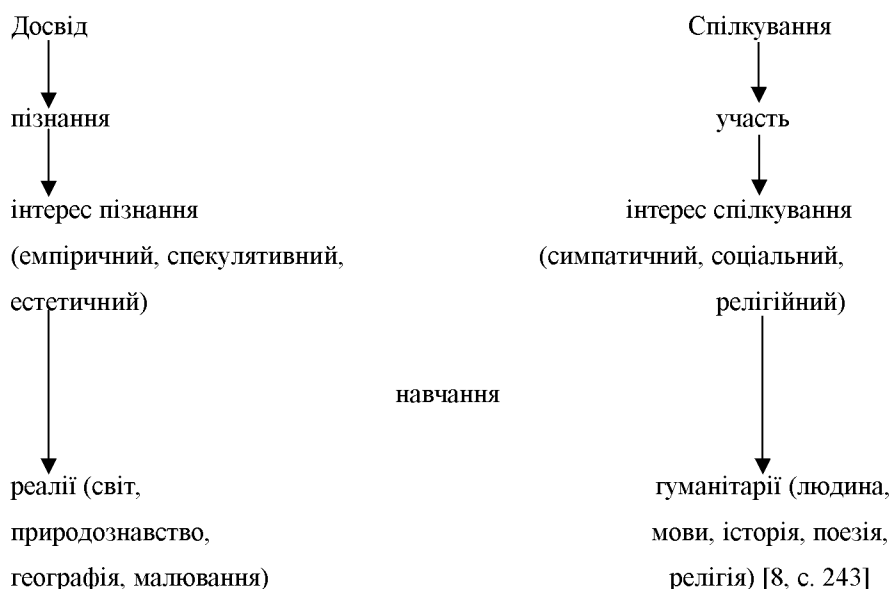
значав, що в педагогічних поглядах його співвітчизника вирішення такої суперечки, як “багатосторонність. – індивідуальність слід розуміти таким чином: трьом поняттям “індивідуальність”, “багатосторонність” та “характер” відповідають три широкі поняття виховання – “керування приборкує індивідуальність, навчання розширює до багатосторонності та підготовлює характер, який виховує”. Те, що “збуджує” інтерес, “збуджує” також увагу. “Увага є своєрідним збудженням, що вимагає зростання наявних уявлень”. Збудження ж викликається “апперцептивними уявленнями” і залежить від сили сприйняття [9, с. 136].

Зараз уже можна зрозуміти, які пізнавально-теоретичні, як і етичні міркування Й. Гербарта можуть привести до обох моментів “педагогічної мети”, з одного боку – до “багатостороннього інтересу”, а з іншого – до “сили характеру моралі”. Його вихідні положення виглядають, на перший погляд, просто. Неможливо передбачити точно під час навчання, яку професію буде здобуто, які спеціальні знання необхідні, оскільки вимоги з часом змінюватимуться. Тому “об’єктивність мети як питання передбачення не має для вчителя жодного інтересу”. Він не може передбачити, що учень пізніше вивчатиме і які погляди йому потрібно буде пізніше змінити, і тому вчителю не варто обмежувати індивідуальну свободу. З іншого боку, він повинен вчити тому, щоб вихованці у майбутньому могли чітко і точно передбачити та сприймати критично будь-яку ситуацію,

об’єктивно оцінювати, робити правильні висновки і вміти застосувати на практиці здобуті знання. “Багатосторонній інтерес” є суб’єктивною основою об’єктивності. Під “інтересом” Й. Гербарт розумів наближення до предмета, під “багатосторонністю” – наполегливість у процесі сприйняття і пізнання. Він точно аналізує ознаки та зв’язує їх в одне поняття. “Інтерес” охоплює об’єктивність своєї цілеспрямованості, а “багатосторонність” – кількості. Вагомим є те, що “багатосторонність” трактують як поведінку, але не як суму відомих фактів. Найближча ціль, завдяки якій можна досягти кінцевої мети, проходить тільки через багатосторонній інтерес [10, с. 136].

На переконання Й.Ф. Гербарта, наявні уявлення, здобуті ще до навчання, мають вирішальне значення, і власне всьому навчанню передують його необхідні засновки: досвід і спілкування. Досвід та спілкування діють і далі, коли розпочате навчання, і тільки воно, певним чином зв’язує їх. Коли діти отримують результат досвіду пізнання, то в них виникає інтерес пізнання та інтерес спілкування. “Вільні” інтереси мають стати педагогічним інтересом. Педагогічний інтерес є вираженням загального інтересу світу та людини, а навчання об’єднує всі його складові. Тому педагог стверджував, що інтерес пізнання спрямований на “світ”, а інтерес спілкування – на “людину”. Так можна з досвіду вивести на реалії (природничі науки), а із спілкування – на гуманітарії (гуманітарні). Див. сх. 1.

Схема 1



Вирішальним засобом досягнення багатосторонності інтересу, який має виховуюче значення, є назване дослідниками загальної педагогіки навчання поряд із досвідом та вихованням. Й.Ф. Гербарт був переконаний, що цьому сприяє навчання, яке забезпечує чи бере до уваги чергування заглиблення і свідомості з їхніми різними моментами. Багатосторонність інтересу можна розглядати як пряма мета виховання, оскільки навчання, яке дає таку можливість, стає виховуючим навчанням. З цього боку багатосторонність інтересу можна вважати складовим компонентом виховання аж до сили морального характеру [7, с. 18].

Ф. Блетнер схиляється до думки, що мета навчання у Й.Ф. Гербарта як частина виховання охоплює “добродійність” як істину внутрішньої свободи. Внутрішня свобода, відповідно, складається із пізнання та волі. Але навчання має відобразити пізнання, а саме естетичну оцінку волі, щоб допомогти волі правильно поводитися. Й.Ф. Гербарт зауважував, що існує також навчання, метою якого є не “добродійність”, а потреба чи задоволення. У цьому випадку не слід турбуватися, що вихованець стає кращим чи гіршим. Тут ідеться про виховуюче навчання, навчання спілкування, в основі якого лежить пізнання, і цінність людини полягає не тільки у знаннях, але й у бажаннях. Так Й. Гербарт при таких гіпотезах підійшов до “глибоко шанованої” тези, що формування кола думок, отже, і навчання, – є суттєвою складовою виховання [8, с. 239]. Він доводив, що в такому випадку власне метою навчання є не спокійні знання, а рух, прагнення і уявлення: “активність підростаючої дитини, кількість її внутрішніх переживань, її жвавість є багатосторонністю інтересу, до чого, власне, прагне навчання” [8, с. 103]. Із цим визначенням багатосторонності інтересу педагог сподівався досягти “розуміння звичайного виразу: гармонійного формування всіх сил”. Інтерес включає байдужість і породжує перевагу набутих знань на практиці. Саме тому добре проведене навчання повинно впливати якраз виховуючим чином. Вчений висловив думку, що побудова волі полягає в навчанні, і саме в цьому визначається основна суть знаменитої теорії Й. Гербарта про “виховуюче навчання”.

Й.Ф. Гербарт стверджував, що не можна передбачити того, що діти розумітимуть вимогу виховуючого навчання конкретно – у зв’язку “дисциплінованого” виховання та багатосторонності інтересу. Він пояснював, що вчитель, виховуючи, орієнтується на завдання багатостороннього навчання, та нагадував учителю, що роздратування і тиск спрацьовують через радість та небажання. Цим “засобом” відповідають “міри нагороди” або покарання, які спираються на підготовку та здійснення виховуючого навчання, і самі виховуються таким чином [7, с. 45]. Дисципліна є, в розумінні

Й.Ф. Гербарта, суттєвою формою виховання і важлива при виховуючому навчанні. Виховання служить навчанню “на шляху” до дисципліни. Остання впливає на поведінку дитини в розумінні моральної мети виховання і навчання. У зв’язку з цим здійснюється все суттєве для багатостороннього навчання інтересу і, крім того, для кола думок. Дисципліна служить вихованню, як і багатосторонньому навчанню. У схемі 2 зображено структуру вчення педагога [7, с. 19].

Цікавою є думка Й.Ф. Гербарта, що дисципліна не в змозі без конкретних випадків і “матеріалу” спрямовувати до дії. Завершення дії пов’язане якнайнеобхідніше з колом думок. У цьому розумінні не існує в доведеннях Й. Гербарта виховання без навчання, без будь-якого навчання, яке треба планомірно доповнити досвідом і спілкуванням. Природний досвід і повсякденне спілкування не можуть впорядкувати уявлення, які є морально необхідними в зразковій дії, відстоював свої переконання педагог.

Й. Гербарт доводив, що багатосторонність інтересу є умовою можливості сили морального характеру. Вплив формального уявного підпорядкування потребує зміни через схвалення практичних ідей як прикладу людської поведінки. До цього наближається також поведінка на ступенях моральної оцінки, симпатії, рішень. Педагог указував на те, що ці ступені морального розвитку зображують не тільки паралель до ступенів навчання. Вони без зусиль дозволяють уподібнитися ступеням інтересу. Як ступінь методу спрямовує в область інтересу, так ступінь поведінки інтересу спрямовує у моральний вимір. Цьому передують у Й. Гербарта формування характеру. “Ступені моральності вимагають” характеру, який утверджується за допомогою волі і вибору, та принципу боротьби. Виникнення морального характеру описане у педагога за допомогою чотирьох вимірів ступенів. Поряд зі ступенями навчання стоять ступені інтересу і відповідно до них з’являються подібні ступені формування характеру та моральної поведінки. Таким чином, процес виховання у Й.Ф. Гербарта Й. Бласс позначив наступними чотирма групами ступенів навчання [7, с. 27].

**Висновки.** Як доводять дослідники історії педагогіки, Й. Гербарт надав процесу навчання однобічного тлумачення, неправомірно підмінивши складний процес виховання навчанням, не враховуючи впливу соціального середовища і значення емоцій у моральному вихованні. Виховуюче навчання у німецького теоретика наскрізь просякнуте ідеалістичною мораллю. Проте вчення Й. Гербарта представляє не тільки теорію, але й ідеї, широко розповсюджені та застосовані в подальшій шкільній практиці, зокрема ідея виховуючого навчання. Перспективи подальшого дослідження в даному

Схема 2

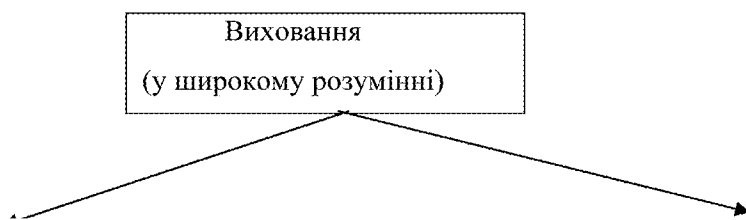


Схема 4

напрямку ми вбачаємо у поглибленні вивчення педагогічних проблем та питань у науковій спадщині Й.Ф. Гербарта. Опрацьований та узагальнений матеріал може стати підґрунтям

для подальшого вдосконалення навчання і виховання молоді та може бути використаний при читанні курсів з історії педагогіки.

## Література

1. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – Том 1. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко.–М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.
3. Левитин С. Педагогические идеи Гербарта и Монтессори. – Т. I. – М.: Литературно-издательский Отдел Народного Комиссариата по Просвещению, 1918. – 102 с.
4. Николаевский И. Журнал Министерства Народного Просвещения, 1876. – Ч. 187. – С. 47-74.
5. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
6. Соколовъ П. История педагогическихъ системъ. – СПб.: Издание О.В. Богдановой, 1913. – 611 с.
7. Blass J.: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart, Meisenheim, 1982. – 308 S.
8. Blättner F.: Geschichte der Pädagogik. Quelle & Meyer, 1980. – 336 S.
9. Knopp/Schwab: Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Verlag by Quelle & Meyer, 1994. – 317 S.
10. Geißler E.E. Herbartslehre vom erziehenden Unterricht. Quelle & Meyer. Heidelberg, 1970. – 246 S.
11. Giesecke H.: Einführung in die Pädagogik. Juventa Verlag, 1990. – 197 S.
12. Tenorth H.-E.: Klassiker der Pädagogik. C.H. Beck oHG, 2003. – 252 S.