

*Наталія Гузій,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
педагогічної творчості
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова*

ЗДОБУТКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ 20-Х РР. ХХ СТ. У СТАНОВЛЕННІ ДИДАСКАЛОГІЇ ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВИХ ЗНАТЬ ПРО ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО ПРОФЕСІЙНУ ПРАЦЮ

У статті проаналізовано досягнення вітчизняної педагогічної думки періоду 20-х рр. ХХ століття у становленні дидактики як наукового напрямку знань професіографічного характеру про вчительську працю та найвищі прояви її продуктивності.

Ключові слова: *дидактика, дидактика, учитель, педагогічна професія, педагогічна творчість, педагогічна майстерність.*

В статье проанализированы достижения отечественной педагогической мысли периода 20-х гг. XX столетия в становлении дидактики как научного направления знаний профессиографического характера об учительском труде и наивысших проявлениях его продуктивности.

Ключевые слова: *дидактика, дидактика, учитель, педагогическая профессия, педагогическое творчество, педагогическое мастерство.*

The article focuses on progress of ukrainian pedagogical science in third decade (20-ies) of XX century for establishment of didactics as scientific professional field of knowledge about teacher activities and its highest productiveness.

Key words: *didactics, didactics, teacher, pedagogical profession, pedagogical creativeness, pedagogical professionalism.*

Провідним важелем у реалізації стратегічних завдань подальшої розбудови освітньо-виховної сфери, проголошених у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Державній національній програмі «Освіта – ХХІ ст.», Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту» та ін., були і залишаються освітянські кадри, професійна праця яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, що вимагає розроблення нових підходів до її концептуальних засад та технологічного забезпечення. Для цього вкрай важливо конструктивно використовувати накопичений історичний досвід

теоретичного осмислення вітчизняною науковою думкою, зокрема післяреволюційних часів, проблеми вчителя та його педагогічної підготовки, що концентрується навколо дидакалогічних ідей.

Окремі аспекти проблеми вчителя вказаного періоду висвітлюються в працях Г. Васьковича, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Сластьоніна, В. Хомича та ін. Інтерес сучасних науковців до відновлення терміну «дидакалогія» та споріднених понять професіографічного значення, за допомогою яких здебільшого позначаються сутнісні властивості праці вчителя та описуються характеристики її високої якості, зафіксований у публікаціях В. Буткевич, Г. Коджаспірової та О. Коджаспірова, М. Окси, Н. Сегеди, Н. Яковець та ін. Разом з тим, цілісного історико-педагогічного вивчення означеної проблематики ще не здійснювалося.

Мета статті полягає у спробі узагальнити здобутки вітчизняної педагогіки 20-х рр. ХХ ст. і простежити історичні витоки становлення дидакалогії як галузі наукових знань про вчителя та його професійну працю, проаналізувати вплив дидакалогічної думки на реформування педагогічної освіти означеного періоду.

Увага до вчителя, високі вимоги до його професійної діяльності та особистісних якостей характеризують вітчизняну освітню традицію, починаючи з Давньоруської держави, що розвивалася у руслі прогресивних західних ідей, однак відрізнялася якісною своєрідністю їх змісту та термінологічного оформлення. За часів Київської Русі поряд із провідною роллю сім'ї у вихованні дітей, діяльністю домашніх вчителів-священиків з'являється індивідуальне навчання за платню (мзду), що здійснювалося «майстрами грамоти». Згодом вчителі нижчих «школ грамоти» і вищих «учення книжного» – «пайдатеси», «дидакакали» – почали об'єднуватися у професійні гільдії. В епоху українського Відродження ставлення суспільства до педагогічної професії і вимоги до неї яскраво втілені в документах Братських шкіл, де наголошується на тому, що дидакакал або вчитель цієї школи має бути благочестивий, розумний, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не грошолоб, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослів, не чародій, не байкооповідач, не помічник ерисей, а прихильний до благочестія, в усьому будучи взірцем добрих справ, ... дидакакали мають вчити і любити всіх дітей [1, с. 79–80].

Науково-теоретичними та соціальними підмурами еволюції української педагогічної думки дореволюційних часів щодо вчительства виступили: філософсько-педагогічна творчість Г. Сковороди, в епістолярній спадщині якого міститься чимало цінних думок про педагогічну працю та про самого вчителя; твори письменників-демократів, для яких тема українського вчителя була вкрай значуща (наприклад, крилатий вислів І. Франка «вчителем школа стоїть»); доробок С. Русової, яка вважала педагогів справжніми реформаторами майбутнього життя України і називала їх «апостолами правди і науки», зусиллями яких можна

вивести народ з темряви, поневолення, несвідомості до нового життя. Наведені погляди українських філософів, педагогів, громадських діячів засвідчують, що у суспільній свідомості поступово формувалися уявлення про унікальність педагогічної праці, визначалися її норми, еталони, цінності, що розглядалися крізь призму культури, духовності, соціальної відповідальності, поєднання особистісних рис та набутої компетентності. Це вимагало рефлексії проблеми вчителя нового, науково-теоретичного рівня, що припало вже на післяреволюційну добу.

Початковий етап розвитку радянської педагогіки при всіх його суперечностях та драматичних моментах характеризується піднесенням педагогічної думки, пошуком і впровадженням оригінальних ідей створення нової школи і нового вчителя. Нові соціальні умови та пріоритети вимагали відповідного оновлення науково обґрунтованих уявлень про вчительську працю, самого радянського вчителя, зміст та способи його підготовки. Вирішенню цих питань сприяла активна діяльність плеяди передових освітян, носіїв кращих традицій світової педагогіки, зусиллями яких було розроблено теоретико-методологічне обґрунтування нових підходів до організації виховання й освіти, праці вчителя, а також апробовані різноманітні шляхи для їх реалізації (А. Бубнов, П. Блонський, А. Калашніков, Н. Крупська, А. Макаренко, Є. Мединський, С. Миропольський, В. Сорока-Росинський, М. Пістрак, А. Пінкевич, С. Шацький та ін.).

Саме на цьому етапі становлення «нової» педагогіки утверджується як самостійна галузь знань комплексна наука про вчителя, про педагогічну працю, що позначається назвою «дидакалогія» (аналогічно до педології), джерела та термінологічне оформлення якої сягають до учення Я. Коменського, А. Дістервега, а теоретична розробка активізується в цей час під впливом поширення ідей професіографії, психотехніки, наукової організації праці, акмеології, деонтології, ергономіки. За задумом перших теоретиків дидакалогії ця галузь наукових знань покликана «вирішити проблему учителя у всій широті і глибині, дати про цю професію вичерпну характеристику» [2, с. 43]. Поява та утвердження дидакалогії як самостійного напрямку науково-педагогічних досліджень зумовлювалася трансформаціями наукової та громадської думки від умоглядно-описового вивчення педагогічної праці і підготовки до неї вчителя до конкретних науково-теоретичних пошуків і емпіричних досліджень на міждисциплінарній основі з врахуванням положень і висновків психології праці, вікової, соціальної, педагогічної психології, теорії і методики трудового виховання, професійної освіти, вищої школи. Наукова рефлексія проблеми вчителя призвела до її визнання як «першої й найважливішої проблеми педагогіки і народної освіти, народної культури» [4, с. 7], що слугувало стимулом до створення спеціальних науково-дослідних центрів, лабораторій, комісій, кабінетів з вивчення педагогічної професії тощо. Завдяки їх діяльності активізуються наукові дослідження професіо-

графічних характеристик учителя та його праці, виходять друком спеціальні публікації, як-от: «Про наукове вивчення педагогічної професії» М. Гармсен (1925), «Проблема вчителя» М. Рубінштейна (1927), «До професіограми педагога радянської масової, трудової школи» І. Чаленка (1929), «Сучасні проблеми педагогічної творчості» Я. Мамонтова (1922), «Питання вивчення вчителя» за ред. Г. С. Прозорова (1927), праці С. Гінзбурга, М. Зотіна, Р. Кутепова, Т. Лубенця, Г. Ващенко, Я. Чепіги. Так, І. Чаленко пропонує перелік необхідних вчителю «знаннів та вмільностей»; М. Гармсен наголошує на тому, що механічна сума ізольованих здібностей вчителя не може гарантувати його творчу діяльність, для якої потрібен своєрідний синтез взаємодії якостей, що виступатиме інтегральним показником цілісного розвитку педагога; Т. Лубенець ставить питання про творчу свободу вчителя у виборі методів та методики навчання, що при тому не означає анархії та безсистемності, а особливого значення у досягненні вчителем майстерності надає педагогічному покликанню; С. Гусев виділяє різні сторони роботи вчителя, а В. Тулеев розробляє критерії якісного обліку педагогічної роботи, за якими пропонується визначати рівень майстерності та професіоналізму вчителя; Я. Мамонтов створює цілісну концепцію педагогічної діяльності та майстерності вчителя як «артистичної культури», що збуджує соціальну активність педагога та дозволяє творити і насолоджуватися творчістю; Р. Кутепов розробляє систему визначення професійної придатності й обдарованості педагога для вирішення проблеми профвідбору на вчительську професію [6].

Сформульовані тези та вироблені положення набули особливого значення в дискусії тих часів щодо функцій учителя, сутності його професійної майстерності, творчості, ролі природних даних і набутих якостей у процесі спеціально організованої педагогічної освіти. Масштабні та різнопланові дослідження проблеми вчителя на той час відповідали прогресивним тенденціям розвитку світової педагогічної культури, відрізнялися плюралізмом, варіативністю ідей і підходів. Їх підсумком слід вважати розроблення філософсько-методологічних моделей педагогічної праці: антропологічної (К. Вентцель, Л. Виготський, П. Каптерев, М. Рубінштейн), педоцентричної (М. Басов, П. Блонський), дослідницької (А. Зеленко, С. Шацький, А. Макаренко та ін.), марксистсько-соціологічної (А. Калашников, Н. Крупська, В. Шульгін). Це сприяло науковому обґрунтуванню творчого характеру педагогічної діяльності як її іманентної якості поряд з алгоритмічними елементами, виявленню істотних ознак педагогічної майстерності, чинників і детермінант становлення професіоналізму педагогічної праці. Виокремимо найбільш важливі позиції наукової спадщини цієї плеяди дослідників проблеми вчителя.

Особливий інтерес становить погляд на педагогічну професію як на «місію», що вимагає любові і гуманного ставлення до дітей, а не просто «служби», «посади», «ремесла» (М. Рубінштейн, Я. Мамонтов, Я. Чепіга,

Г. Ващенко, Т. Лубенець). Педагог називався соціальним діячем, який ставив своїм завданням «доцільно організовану допомогу зростанню юних людей..., діючи як носій і сіяч культурних цінностей» [4, с. 21]. Важливо, що науковий професіографічний опис педагогічної праці здійснювався на основі експериментальних досліджень за виробленим планом, схемою, методикою із застосуванням спеціального інструментарію для вирішення питань професійної придатності, професійного добору педагогічних кадрів (М. Гармсен, І. Вайнгард, Г. Ващенко, Р. Кутепов, І. Чаленко). Пріоритетне значення надавалося особистості вчителя як суб'єкта педагогічної праці, його творчим якостям, індивідуальності, природній обдарованості, почуттєвій сфері (Я. Мамонтов, М. Гармсен, Т. Лубенець).

Під впливом ідей дидактики розроблялися наукові основи педагогічної освіти і теорії професійної підготовки вчителя, їх базових одиниць – цілей, змісту, технологічного забезпечення, в яких відбивалися прогресивні світові тенденції організації підготовки вчителів (С. Гусев, М. Зотін, Я. Чепіга, Я. Ряппо, О. Музиченко, П. Блонський та ін.). Так, М. Рубінштейн, виявляючи сутність професійно-педагогічної підготовки, пропонував брати до уваги те, що дала природа, те, що треба розвивати, що повинна дати наука і що необхідно створити в собі самому [4, с. 81–82], а також підкреслював необхідність озброювати майбутніх учителів «надійними орієнтирами в системі цінностей та ідеалів» [4, с. 127]. Поряд із теоретичними розмірковуваннями велике значення приділялося емпіричним підходам, що відпрацьовувалися у практиці різноманітних проектів педагогічної освіти під керівництвом Наркомпросу і за особистої участі С. Шацького, П. Блонського, Г. Ващенка. Разом із загальними ознаками, як то прагнення до створення єдиної державної системи педагогічної освіти, виділяються також її особливі й одиничні характеристики, ініціюється багатотипність форм підготовки вчителів з урахуванням своєрідності етнокультури і соціального середовища, допускається значна самостійність педагогічних навчальних закладів.

Практика педагогічної освіти тих часів найбільш послідовно реалізовувалася через художньо-творчу, соціально-творчу, політехнічну, знанєвоцентристську моделі підготовки вчителів у педагогічних технікумах і вчительських інститутах. Спільність таких підходів полягала в антропологічній і педологічній спрямованості змісту загальнопедагогічної підготовки (орієнтації на світ дитинства, на дослідження в педагогічній праці), особлива увага приділялася світоглядному, предметно-науковому, етико-естетичному її компонентам як системоутворювальним. На цьому тлі суттєво еволюціонувала теорія і методика загальнопедагогічної підготовки вчителів: вдосконалювалися викладання педагогіки як науки, створювалися підручники з педагогіки (П. Блонський, А. Пінкевич, М. Пістрак), утверджувався перехід від пасивно-вербальних методів лекційної системи до студійно-гурткових, семінарських, творчих форм навчання майбутніх учителів. Саме в цей період виникає ідея та

започатковується практика навчання майбутніх учителів педагогічної техніки, педагогічної майстерності, саморозвитку, що успішно реалізується в оригінальних формах студій, практикумів із використанням методів психотехніки, автогогіки (самовиховання) з широким застосуванням методів художньої, театральної педагогіки, індивідуальних тренувань (Т. Маркар'ян, М. Розенштейн, С. Фрідман). Це по суті стало прототипом *дидакалогічної освіти* вчителів (термін наш. – Н. Г.) в системі педагогічної підготовки, особливості якої полягали у гнучкому поєднанні спеціально організованого навчання педагогічної майстерності з активною самостійною роботою студентів, стимулюванням їхнього власного прагнення до творчого зростання і професійного вдосконалення (Я. Чепіга, М. Рубінштейн, Я. Мамонтов, Т. Маркар'ян). Так, М. Рубінштейн підкреслював, що завершеність у підготовці вчителя є самообманом, оскільки істинним педагогом може бути той, хто «сам учиться» і «сам шукає» [4, с. 81].

У результаті здійснення теоретичних досліджень і впровадження новаторських ідей, принципів, технологій експериментальної організації професійної підготовки вчителя склалися продуктивні підходи до вирішення проблеми становлення основ професіоналізму та майстерності вчителя-вихователя. У них утверджувалася позиція про педагогічну освіту як особливого типу професійного навчання, де засвоєння системи знань, умінь і навичок має бути поєднано з формуванням професійних якостей особистості майбутнього вчителя. У загальнопедагогічній підготовці відбувалося впорядкування системи дисциплін навчального плану, посилення зв'язків підготовки майбутнього учителя-вихователя з педагогічною теорією та практикою соціалістичного будівництва, набув концептуалізації зміст психолого-педагогічних дисциплін, активізувалися пошуки нових активних методів і форм педагогічної освіти [3, с. 92–94].

Розгортання означених прогресивних реформаторських підходів у педагогічній науці та освітянській практиці виявилось, на жаль, нетривалим. Наприкінці 30-х рр. в умовах світової методологічної кризи дедалі більшого організаційно-ідеологічного втручання у вітчизняну науку руйнуються напрями педології, соціальної психології, психотехніки, піддається репресіям багато передових педагогічних діячів, встановлюється «залізна завіса», що, як відомо, ізолює радянську науку від зарубіжного досвіду і наукової думки, вихолощуючи зміст освітньої та виховної роботи вузів, перетворюючи їх здебільшого на інструмент ідеологічного впливу. З утвердженням підходів до вчителя як партійно-ідеологічного працівника й узяттям педагогічної освіти під повний контроль держави звужується дослідницьке поле проблем педагогічної праці, «заморожується» розвиток дидакалогії, відбувається переорієнтація вивчення педагогічної професії з індивідуально-творчих на предметно-методичні аспекти з перевагою емпірико-описових підходів. У результаті цього науково-теоретичне осмислення питань особистості і діяльності

вчителя, експериментальні дослідження цієї галузі педагогічних знань підмінюються «мажорними» пропагандистськими гаслами і кліше, а кваліфікована педагогічна праця описується переважно в термінах «ударник», «відмінник», «передовик» тощо. Розуміння сутності ефективної праці вчителя, його педагогічної майстерності обмежується в основному засвоєною системою ефективних умінь і навичок при використанні теоретичних знань і звужуються до педагогічної техніки, що розглядається як результат педагогічної підготовки, досвіду практичної педагогічної діяльності і роботи над собою. З наукової точки зору В. Сластьонін характеризував цей етап як період «затишся» та переважання емпіричних, описових методик, монографічних підходів до вивчення проблеми вчителя, аналізу шкільної практики [5, с. 13]. Відповідно і зміст та методи педагогічної підготовки учителів спрямовуються переважно на оволодіння предметними знаннями та методикою викладання, утворюється суттєвий відрив практики підготовки педагога від її науково-теоретичних основ. За висновками М. Окси, продуктивні ідеї та досвід вивчення загальнопедагогічних дисциплін того суперечливого періоду ще недостатньо проаналізовані та реалізовані в сучасній вищій педагогічній школі, зокрема ідея «педагогізації» навчально-виховного процесу, ідея творчого підходу до викладання педагогічних дисциплін та можливості їх варіативного вибору [3, с. 107–108].

Отже, в результаті плідної наукової та організаційної діяльності плеяди прогресивних педагогічних діячів пореволюційної доби відбулося становлення дидаскалогії як комплексної науки про вчителя та його працю, що заклало міцне підґрунтя її подальшого розвитку та теоретичні основи розбудови педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антологія педагогической мысли Украинской ССР / ред. М. В. Фоменко. – М. : Педагогика, 1988. – 635 с.
2. Маркарьян Т. Г. Школа, работа, учитель (педология и дидаскология) / Т. Г. Маркарьян. – Ростов-на Дону : Буревестник, 1924. – 69 с.
3. Окса М. М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917–1991 рр.) / М. М. Окса. – К. : МФА, 1997. – 315 с.
4. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – М.-Л. : Московское акционерное издательское общество, 1927. – 173 с.
5. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
6. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко, Р. Х. Вайнола, Н. В. Гузій та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.