

УДК 37.02 (09)

ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛІН

(Полтава)

БОРОТЬБА ПОСЛІДОВНИКІВ Й. ШТУРМА І Я. А. КОМЕНСЬКОГО В ІСТОРІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ*

Продовжено аналіз боротьби за реалізацію дидактичних ідей Я. А. Коменського і подолання традицій догматичного навчання в класичних гімназіях, розкрито роль філантропістів і неогуманістів у цій боротьбі. З'ясовано, що головним результатом подолання застарілих стереотипів догматичного навчання була втрата класичними гімназіями панівних позицій у системі шкільної освіти. Доведено, що системна реалізація найважливіших положень педагогічної спадщини Я. А. Коменського залишається невирішеним і водночас одним з найактуальніших завдань сучасної педагогічної теорії й практики.

Ключові слова: «застарілі хвороби школи», філантропізм, неогуманізм, Й. Г. Песталоцці, Й. Базедов, Е. Трапп, Х. Зальцман, В. Гумбольдт, К. Д. Ушинський, класична гімназія, реальне училище, школа Фреліха, дидактичні принципи, зміст освіти, шкільні підручники, якість освіти, навчання без перевантажень.

Збереження домінуючих позицій класичних гімназій у шкільній освіті більшості європейських країн стає наприкінці XVIII ст. повним анахронізмом і найбільшою перешкодою в подальшому розвитку теорії й практики навчання. На нашу думку, *однією з головних причин цього кризового стану була недостат-*

* Продовження. Початок див. у випускові 3 (59) 2013.

ня обізнаність видатних представників педагогічної думки Західної Європи з дидактичною концепцією Я. А. Коменського. Як було показано в першій частині нашої статті [7], в силу несприятливих історичних причин у більшості європейських країн найважливіші науково-педагогічні твори геніального чеського мислителя, в тому числі «Велика дидактика», у XVIII й у першій половині XIX ст. були забутими і майже невідомими.

У статті, присвяченій Я. А. Коменському і опублікованій в Енциклопедичному словнику Брокгауза і Єфрона, зазначалося, що «розвиток педагогічних ідей Локка, Руссо, Песталоцці йшов поза його (Коменського) впливом». Автор цієї статті Н. Ястребов уважав навіть, що «Коменський, разом зі своїми творами і геніальними ідеями був забутий протягом усього XVIII і першої половини XIX ст.» [9, с. 71]. Проте думка про повне забуття педагогічних ідей Коменського спростовується плідною діяльністю таких реформаторів освіти, якими були А. Франке, Й. Фельбігер і Ф. Янкович.

Великим успіхом у всіх європейських народів у XVIII ст. користувалися навчальні книги Коменського «Відчинені двері всіх мов і наук» і «Видимий світ у малюнках». Крім того, як зазначав А. О. Красновський, у кінці XVIII ст. такі «видатні діячі науки і культури, як Гердер і філософ Краузе, енергійно і любовно передали ідеї Коменського культурним діячам XIX ст.» [6, с. 291]. Період забуття «Великої дидактики» завершується в середині XIX ст., коли історик педагогіки Раумер поставив завдання глибокого вивчення духовної спадщини Коменського [6, с. 291].

Безпосередня практична боротьба із «застарілими хворобами школи», яку вели Франке, Фельбігер і Янкович, у другій половині XVIII ст. знайшла плідне продовження в діяльності філантропістів. Головними недоліками шкільного навчання філантропісти вважали вербалізм і механічне заучування навчального матеріалу, засилля стародавніх мов і повний відрив змісту навчання від потреб реального життя, відсутність продуманої системи підручників і навчальних посібників, нехтування педагогічною підготовкою майбутніх учителів.

Переконалим противником традиційних класичних гімназій, в яких вважалася зразковою безнадійно застаріла дидактична система Й. Штурма, був відомий філантропіст Е. Х. Трапп (1745-1818). У цьому зв'язку О. І. Пискунов зазначає: «Висловлюючи точку зору всіх філантропістів, Трапп уважав, що в школах основну увагу треба звертати не на вивчення стародавніх мов, а на засвоєння корисних у житті знань. Якщо ж традиція поки не дозволяє відмовитися від вивчення стародавніх мов, то підходити до нього слід не відразу і не всім, а тільки юнакам після 15 років і тільки тим, хто готується до наукової діяльності» [13, с. 299]. Водночас Трапп наполягав на тому, щоб метод вивчення мов був не перекладним, як прийнято в гімназіях, а заснованим на практичному застосуванні.

Й. Базедов (1723-1790), засновник філантропізму, який зазнав сильного впливу педагогічних ідей Я. А. Коменського і Дж. Локка, у 1752 р. видав свій перший дидактичний твір «Про незвичайний і кращий метод навчання юнаків вищих класів». У цьому творі він відстоював обґрунтовану Коменським необхідність «вести навчання наочним шляхом, починаючи з реальних предметів» [1, с. 142-143].

Обізнаний з навчальними книгами, створеними Я. А. Коменським, Й. Базедов за зразком «Orbis pictus» («Видимий світ у малюнках») написав і видав подібну книгу під назвою «Elementarwerk» («Елементарний твір»). Але за своєю

педагогічною цінністю ця книга була значно слабшою, ніж обраний зразок. У цьому зв'язку Й. В. Гете висловив незадоволення: «Мені не сподобалося, що малюнки Базедова в його «Елементарному творі» були ще більш розкидані, ніж самі предмети, хоч у дійсному світі об'єднується тільки можливе, й тому цей світ, незважаючи на його різноманітність і вдавану сплутаність, завжди має в усіх своїх частинах деяку стрункість ... Тому цей твір позбавлений тих чуттєво-методичних переваг, які ми маємо визнати за відповідними працями Амоса Коменського» [6, с. 67].

Коли був виданий «Еміль» (1762 р.), Базедов захопився педагогічними ідеями Руссо і в 1768 р. написав «Звернення до друзів людства і заможних осіб про школи, заняття та їхній вплив на суспільний благоустрій», в якому думки автора про організацію філантропів переплітаються з педагогічними ідеями Коменського, Локка і Руссо.

Під впливом цього твору ім'я Базедова стає відомим не лише в Німеччині, але й далеко за її межами, що викликало потік великих жертвувань з боку коронованих осіб, урядів, вищого духовенства, масонських лож. У 1771 р. Базедов був запрошений у Дессау для практичної реалізації його задуму. Проте філантропів в Дессау не виправдав великих сподівань; самовпевненість Базедова, відсутність послідовності й наполегливості в його педагогічній діяльності, надмірні надії на можливість навчати дітей в процесі гри привели до занепаду розпочатої справи.

Значно більших успіхів на цьому шляху досягнув послідовник Базедова Х. Г. Зальцман (1744-1811). Заснований ним у 1784 р. філантропів в Шнепфенталі існував до початку ХХ ст. У цьому навчальному закладі, розташованому в сільській місцевості, знайшла продовження справа реалізації педагогічних ідей Коменського. У навчальному плані філантропіна Зальцмана, як і в реальних школах, заснованих у першій половині ХVIII ст. послідовниками А. Франке, головне місце посідали предмети реального циклу, які викладалися із широким використанням різноманітних наочних посібників, екскурсій, спостережень учнів. Особливу увагу звернув Зальцман на зміцнення фізичних сил і здоров'я учнів, на вивчення і розвиток індивідуальних задатків і нахилів кожного учня. Організація життя вихованців наближалась до сімейної [12, с. 77-78]. До роботи у філантропіні Зальцман залучав талановитих учителів, які водночас були прикладом високої моральної культури для учнів.

Під впливом діяльності філантропістів, хоч вони і не були прямими послідовниками дидактичних ідей Я. А. Коменського, деякі з цих ідей не лише набували поширення й успішного практичного запровадження, але й подальшого конструктивного розвитку в напрямку розробки методик викладання окремих предметів і підручників, які сприяли втіленню цих методик у масову шкільну практику.

Так, Й. Гутс-Мутс (1759-1839) був одним із перших німецьких педагогів, котрі вимагали введення в школі різноманітних фізичних вправ: гімнастики, плавання, ігор, ручної праці та ін. Він – автор цінних підручників з гімнастики і географії, протягом багатьох років викладав у філантропіні Зальцмана географію, технологію, гімнастику і плавання.

У цьому ж філантропіні успішно працював Б. Г. Блаше (1766-1832), який викладав природознавство і ручну працю. Він був автором перших у Німеччині методичних настанов з ручної праці, які знайшли широке визнання серед шкільних учителів.

Е. Х. Трапп у своєму творі «Досвід педагогіки» (1780) представив найбільш повне зведення педагогічних ідей філантропістів. Йому належить важлива роль у розвитку педагогічної освіти, започаткованої Августом Франке. Професійній підготовці вчителів Трапп надавав виключно важливого значення і докладав великих зусиль для піднесення її рівня. На його думку, вчитель наперед має добре знати загальну педагогіку і її окремі застосування, а також науки про людину і людське суспільство, «бо всі правила виховання спираються на знання людської природи і людського суспільства» [13, с. 299].

У 1779-1783 рр. Трапп був професором педагогіки в Галльському університеті, тому цілком ймовірно, що він був добре обізнаний з багатогранною діяльністю освітньо-виховних закладів А. Франке, яка розгорнулася в кінці XVII – на початку XVIII ст. в Глаухау, передмісті Галля.

На особливу увагу заслуговує той факт, що багатогранний досвід освітньо-виховної діяльності пієтистів і філантропістів був тією емпіричною основою, на якій формувалися педагогічні погляди Й. Г. Песталоцці [4, с. 282]. Цей досвід містив у собі частково трансформовані, частково деформовані, але водночас і практично реалізовані дидактичні й виховні ідеї Я. А. Коменського. Тому й Песталоцці до певної міри був послідовником цих ідей. У своїй педагогічній діяльності він плідно продовжує розпочаті Я. А. Коменським пошуки шляхів створення такої системи шкільної освіти, яка була б відкрита для кожної дитини незалежно від її соціального походження, національності й віросповідання. Більш того, Песталоцці присвятив більшу частину свого життя справі навчання й виховання дітей-сиріт і дітей найбідніших селян. Йому належить ідея розвиваючого навчання, яку К. Д. Ушинський назвав «великим відкриттям Песталоцці» [15, с. 69].

Незважаючи на творчі здобутки філантропістів, Й. Г. Песталоцці та його послідовників, у гімназичній освіті Німеччини та інших країн Західної Європи навіть у XIX ст. зберігалися переважно класичні традиції – «домінуюча роль латинської мови з акцентом на вивчення граматики й риторики на основі читання релігійних текстів і творів римських авторів» [4, с. 278]. Проте поширення реальної освіти та її суспільного визнання викликало необхідність внесення суттєвих змін у зміст гімназичного навчання за рахунок уведення «предметів реального циклу – математики, фізики, географії, нових мов, історії та ін.» [4, с. 279].

Водночас відбуваються суттєві зміни в трактуванні освітнього значення латинської і грецької мов, які значною мірою обумовлювалися впливом поглядів мислителів-неогуманістів К. Г. Хейне, А. Ф. Вольфа, В. Гумбольдта, І. Г. Гердера. У гімназіях неогуманістичної спрямованості в умовах Нового часу «на перше місце висувалися давньогрецька мова, давньогрецька література і філософія, тоді як в традиційній класичній гімназії, спадкоємниці середньовічної латинської школи, вся освіта базувалася на вивченні латинської мови з упором на граматику і читання римських авторів як взірців красномовства і риторики» [4, с. 279]. Істотно змінився погляд на роль вивчення мов і культури античного світу. Якщо у класичних гімназіях головним завданням при вивченні латинської мови вважався розвиток в учнів формально-логічного мислення, то неогуманісти на перший план висували «розвиток у гімназистів самостійності в міркуваннях і вміння робити висновки з них» [4, с. 279].

Вільгельм Гумбольдт (1767-1835), видатний мовознавець, один із найбільш видатних представників неогуманізму, зосереджував особливу увагу на вивченні грецької античності. При цьому він мав намір, з одного боку, шляхом

читання творів давньогрецьких авторів поширювати в сучасному йому суспільстві ідеї громадянської рівності, а з іншого – розкривати перед викладачами гімназій і університетів виховний ідеал стародавніх афінян – забезпечення гармонійного фізичного, розумового й морального розвитку людини.

У 1809-1810 рр. В. Гумбольдт очолював секцію культури й освіти в міністерстві внутрішніх справ Пруссії. Він багато зробив для реформування гімназичної освіти, за його ініціативою був розширений навчальний план гімназій, який передбачав викладання математики, природознавства, історії. Провідна роль належить В. Гумбольдту також у відкритті Берлінського університету [11, с. 634-635].

Проте реалізація неогуманістичних ідей реформування гімназичної освіти в Німеччині прокладала собі шлях з великими труднощами. На практиці в гімназіях латинська мова залишала за собою домінуючі позиції, тоді як давньогрецька відсувалася на другій план. Це зумовлювалося насамперед тим, що тільки класичні гімназії давали право продовжувати навчання в університеті, а латинська мова залишалася мовою науки принаймні до середини XIX ст. [4, с. 279].

Протягом першої половини XIX ст. в Німеччині утвердились два основні типи середніх шкіл: гімназії та реальні училища. Але випускники реальних училищ до 70-х рр. XIX ст. не мали права вступати до університету. Лише в 1870 р. їхні права були розширені й вони стали допускатися до університетів для вивчення математики, природничих наук і нових мов [10, с. 530-531]. Отже, пройшло рівно два століття від року смерті Я. А. Коменського, перш ніж отримала юридичне визнання обґрунтована ним необхідність озброєння юнаків реальними, життєво необхідними знаннями на рівні університетів.

Цілком правомірно поставити питання, наскільки змінився за цей час стан шкільної освіти. У розділі XI «Великої дидактики» з красномовною назвою «До цього часу не було шкіл, які б цілком відповідали своєму призначенню» Я. А. Коменський розпочинає, а в наступних розділах продовжує розгортати нескінченну низку шкільних хвороб: застосування суворих, насильницьких методів навчання і виховання, залякування дітей, навчальні перевантаження, перевтома вчителів і учнів, тортури для розуму і огида в дітей до навчання, відсутність дисципліни і багато інших деформацій навчально-виховного процесу.

Майже всі ці вади шкільного навчання доводилося констатувати відомим педагогам XVIII-XIX ст.: Дж. Локку, Ж.-Ж. Руссо, Й. Базедову, Й. Г. Песталоцці, А. Дістервегу, К. Д. Ушинському та ін. Тому можна вважати великим досягненням у боротьбі за практичне здійснення ідей Я. А. Коменського той факт, що в середині XIX ст. стала реальністю школа, яка викликала справжнє і цілком виправдане захоплення в К. Д. Ушинського. Це була жіноча школа у Берні, якою керував талановитий педагог Фреліх. На нашу думку, про таку школу і Я. А. Коменський, і Й. Г. Песталоцці могли б сказати, що вона повністю відповідала своєму призначенню.

Навчально-виховний процес цієї школи докладно представлений Ушинським у «Педагогічній подорожі до Швейцарії». Одним із головних своїх завдань Фреліх уважав повне усунення навчальних перевантажень. Незаперечні успіхи, яких він досягнув у навчанні й вихованні учениць, великою мірою зумовлювалися тим, що навчальний процес забезпечував повне і глибоке засвоєння знань кожною ученицею. У цьому зв'язку К. Д. Ушинський зазначав: «щоденні уроки в школі Фреліха дуже невеликі, а річні завдання класів розраховані на найслабших учениць; повторення йде безперервно; на кожному уроці повторюється те,

що вивчено на попередньому; у кожному класі переглядається те, що набуто в попередніх, унаслідок цього виходить не тільки сильний розвиток думки і слова, а й надзвичайне багатство фактичних знань» [15, с. 107].

Своїми спостереженнями Ушинський засвідчив, що в школі Фреліха знайшли успішне впровадження й перевірку обґрунтовані Песталоцці ідеї розвиваючого навчання й елементарної освіти. Водночас досвід цієї школи є незаперечним зразком втілення багатьох положень дидактичної системи Я. А. Коменського і насамперед вимоги повного усунення навчальних перевантажень, яка сформульована у «Великій дидактиці»: *«Ніхто не буде переобтяженим надмірною кількістю матеріалу, що підлягає вивченню. В усьому будуть рухатися вперед, не поспішаючи»* [5, с. 339].

Фреліх поділяв дітей віком від 3 до 18-19 років на малолітні (дошкільні), елементарні (початкові), секундарні та вищі класи. Виключно важливого значення надавав Фреліх повторенню знань, що були засвоєні ученицями на попередніх етапах навчання. «... Повторюючи постійно старе й, при кожному повторенні, додаючи трохи нового, дитина міцно засвоює величезну кількість фактів, яку б їй ніколи не подолати, коли б вона засвоїла один факт за іншим, не будуючи нового на міцному фундаменті старого» [15, с. 107]. За таких умов повністю зникають породжувані навчальними перевантаженнями прогалини в засвоєнні змісту освіти.

У школі Фреліха вчителі на всіх етапах навчання піклувались про піднесення рівня розумового і морального розвитку учениць. Вже в елементарних (початкових) класах діти мали значні успіхи в розвитку не лише усного, але й письмового мовлення. На прохання Ушинського вчителька старшого елементарного класу (від дев'яти до десяти років) дала ученицям завдання написати переказ за змістом невеликого оповідання. «Вправу, – відзначав Ушинський, – було закінчено дуже швидко, кожна дівчинка по-своєму передала одне й те саме оповідання. Переглядаючи зошити, я особливо був уражений точністю і чіткістю висловів; орфографічних помилок мало, почерк дуже гарний. Взагалі, у школі Фреліха завдання невеликі, але виконуються прекрасно, діти звикають усе, що вони роблять, робити добре» [15, с. 112]. Особливу увагу звертає на себе той факт, що високий рівень мовлення в елементарних класах досягався при тому, що навчання рідної мови здійснювалося лише у формі практичних вправ в усному і письмовому вживанні мови. Граматика при цьому не вивчалася [15, с. 113].

Школа Фреліха була повною протилежністю латинської гімназії Штурма. Якщо Й. Штурм забороняв учням спілкуватися рідною мовою навіть в позаурочний час, то в школі Фреліха вчителька під час уроку, помітивши втому учениць, переключає їхню увагу на розучування нової для них пісні, потім дозволяє проспівати улюблену пісню про зозулю і, нарешті, повертається до виконання основних завдань уроку. У такий простий спосіб попереджується втрата уваги і розумової працездатності дівчаток.

Проте школа Фреліха була унікальним явищем і в середині XIX ст., про що свідчить образне протиставлення її К. Д. Ушинським тогочасним російським гімназіям. При такому викладанні, яке мало місце в цій школі, «голова учня не набивається, як мішок, фактами, погано засвоєними, та ідеями, погано перетравленими; а й ті й інші наче виростають органічно з небагатьох зерен, глибоко посаджених у душу. Правда, цей органічний ріст душі відбувається спочатку дуже повільно; але чим далі, тим швидше, і чим міцніше закладено фундамент знань та ідей у душі учня, тим більшу й міцнішу будівлю можна потім звести

на цьому фундаменті. Але, якщо таке навчання можна порівняти з ростом могутнього дерева, яке, щороку обростаючи новими гілками, водночас потовщує і зміцнює своє коріння, то *навчання, яке пройшли ми в наших гімназіях, можна порівняти з п'яним візником, у якого погано ув'язана поклажа; він знай жене вперед і вперед, не оглядаючись назад, і привозить додому порожній віз, вихваляючись тільки тим, що проїхав велику дорогу»* (курсив наш – В. Л.) [15, с. 108].

З того часу, коли К. Д. Ушинський перебував у Швейцарії (це був 1862 р.), пройшло ще півтора століття. Що ж являють собою сучасні загальноосвітні школи, в тому числі гімназії початку ХХІ ст., якщо порівняти їх зі школою Фреліха? Навчальні перевантаження учнів не лише на зменшилися, а значно зросли. За оцінкою В. Загвоздкіна, доцента кафедри психології розвитку Московського державного психолого-педагогічного університету, вчителям доводиться за два уроки проходити теми, для засвоєння яких потрібно як мінімум десять [2, с. 21].

Під цим кутом зору Д. О. Тхоржевський піддав гострій критиці наслідки першого етапу в розробці стандарту змісту освіти в сучасній українській школі. Не можна не погодитися з висловленою ним думкою про те, що зміст розроблених на цьому етапі шкільних навчальних програм орієнтований не на можливість засвоєння його учнями, а насамперед на підготовку випускників школи до навчання у ВНЗ. Тому основний зміст навчання зі шкільних предметів, розроблений на першому етапі стандартизації, «показує, що тут, за рідкісним винятком, нічого не скорочено порівняно з чинними програмами. Отже, це не мінімум, а той самий недоступний максимум, продиктований вимогами до абітурієнтів. Якщо в цьому плані нічого не міняти, а розробити на другому етапі стандартизації на базі вказаного основного змісту навчання шкільні програми, то залишимося в сьогоднішній ситуації – обов'язковий зміст навчання буде недоступним для значної частини учнів» [14, с. 48-49].

Якщо в ХVІ ст. учні «зразкової» латинської гімназії Й. Штурма задихалися від механічного заучування правил латинської граматики і текстів давньоримських авторів, то сучасні школярі знаходяться під постійним пресом непомірного обсягу навчального матеріалу з багатьох предметів. Проведені нами дослідження свідчать, що закономірними наслідками цього тиску є вимушене ігнорування вчителями принципу доступності навчання й усієї системи дидактичних принципів, катастрофічний вплив на нервово-психічне і фізичне здоров'я дітей, примусовий характер навчання, механічне заучування навчального матеріалу, повна втрата учнями бажання навчатися, епідемічне зростання рівня педагогічної занедбаності та правопорушень неповнолітніх [8, с. 163-193].

Проблемі усунення навчальних перевантажень Я. А. Коменський присвятив розділ ХІХ «Великої дидактики». Він підкреслював необхідність невідкладного її вирішення: *«Якщо ми цього не досягнемо, марними будуть усі наші зусилля, безцільним саме наше існування, безглуздим усе те, що ми робимо. Як і досі, «мудреці» будуть блукати в своїх лабіринтах, як і досі школи будуть катати свої сізифові камені, як і досі буде кружляти світ у своєму шаленому танку»* [5, с. 495]. У цьому зв'язку Коменський надавав важливого значення концентризму в побудові змісту шкільного навчання і структуруванню навчального матеріалу з метою виділення найголовніших його складових.

Незважаючи на це, проблема усунення навчальних перевантажень залишається невирішеною навіть на батьківщині геніального педагога. У школах Чехії й Словаччині неосяжний обсяг навчальних програм досі залишається найбільочішим недоліком шкільної освіти. Невідкладну необхідність усунення

цього недоліку підкреслював на початку 50-х років ХХ ст. О. Хлуп (1875-1965), організатор і перший керівник інституту педагогіки Академії наук Чехословаччини (зазначимо, що цьому інституту було присвоєно ім'я Я. А. Коменського). Не можна не погодитися з думкою О. Хлупа про те, що непомірний обсяг навчального матеріалу «з необхідністю викликає потребу в допомозі учням з боку батьків» [16, с. 90]. З недостатнім рівнем цієї допомоги пов'язані деякі причини неуспішності школярів, зумовлені низьким рівнем освіченості їхніх батьків. Великий обсяг навчального матеріалу є причиною значних розбіжностей у рівнях успішності учнів.

Вимогу значного зменшення обсягу навчального матеріалу неодноразово висував також президент Академії наук Чехословаччини З. Неєдли (1878-1962), який зазначав, що в цьому питанні школа далеко відійшла від педагогічних ідей Коменського [16, с. 90].

Матеріали досліджень відомого чеського дидакта Я. Скалкової говорять про те, що й в наступні десятиріччя проблема подолання навчальних перевантажень у школах Чехії й Словаччини не знайшла практичного вирішення. У Словаччині, за даними психофізіологічних досліджень, підвищене навантаження спостерігається у значної частини учнів уже в першому класі. Отримані з оцінок учнів та їхніх батьків дані свідчать, що вимоги до учнів з боку школи дуже високі, особливо в середніх і старших класах. У 42-80 % учнів виявлено стан підвищеного невротизму [8, с. 307].

За таких умов «застарілі хвороби школи» не лише залишаються невилікуваними, але й поєднуються з такими відносно новими спотвореннями виховання школярів, як поширення численних молодіжних субкультур, наркоманія, пивний алкоголізм, епідемія паління серед учнів та ін. Шкільні гігієністи майже повністю втратили можливість захищати дітей від навчальних перевантажень і нервово-психічного виснаження, що перетворило шкільну гігієну в «науку для науки».

Проте зусилля послідовників Я. А. Коменського в реалізації його педагогічних ідей не були марними. Завдяки їх мужності й наполегливості в змісті середньої і вищої освіти міцно утвердилися численні навчальні предмети з потрібними в реальному житті знаннями; навчання в загальноосвітніх школах проводиться переважно рідною мовою учнів. Створено величезний арсенал різноманітних засобів наочного навчання, використання яких стало повсякденним явищем у роботі вчителів. У кращих дошкільних закладах реалізуються найважливіші ідеї «Материнської школи». Пройдено величезний шлях від заснування Августом Франке в 1708 р першої учительської семінарії до сучасної розгалуженої системи професійної підготовки вихователів дошкільних закладів, викладачів загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів, про що Я. А. Коменський навіть і не мріяв. Цей перелік можна продовжувати й продовжувати.

Водночас необхідно визнати, що системна реалізація завдань лікування «застарілих хвороб школи», визначених Я. А. Коменським, належить не стільки минулим століттям, скільки майбутньому. За щільною завісою потворних і вкрай небезпечних наслідків навчальних перевантажень залишається неусвідомленим той факт, що значна частина шкільних підручників до цього часу продовжує спонукати учнів до механічного заучування навчального матеріалу, майже повністю відтворюючи розроблену Штурмом дидактичну модель засвоєння навчального матеріалу з догматичною послідовністю її компонентів: 1) правило; 2) приклади; 3) вправи. Досі залишається неприйнятною еста-

фета розробки підручників, подібних створеній Коменським навчальній книзі «Відчинені двері мов і всіх наук». Ця книга, призначена для вивчення мови, є неперевершеним взірцем інтеграції багатьох навчальних предметів; вона належить до унікальних педагогічних явищ так само, як і школа Фреліха.

Отже, педагогічна теорія і освітня практика ХХ і початку ХХІ ст. мають величезні борги перед Я. А. Коменським у справі системної реалізації його геніальних ідей і прагнень. Але поряд з педагогами-науковцями і педагогічними працівниками освітньо-виховних закладів його боржниками є також громадські й державні діячі. Значення філософської і педагогічної спадщини Я. А. Коменського виходить далеко за межі проблем розвитку освітньо-виховних систем і закладів. Історико-педагогічні дослідження останніх років свідчать про те, що він залишається «єдиним педагогом-філософом, який побачив у вихованні підростаючих поколінь передумову подальшого прогресу людства» [3, с. 194]. Тому не можна зводити заслуги Я. А. Коменського тільки до обґрунтування, формулювання і тлумачення педагогічних принципів і правил навчання. Його глибокі міркування про майбутнє людства також не втратили своєї актуальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Демков М. И. Краткая история педагогики / М. И. Демков. – М. : Типография т-ва И. Д. Сытина, 1912.– 196 с.
2. Загвоздкін В. Стандарти освіти у міжнародному контексті / В. Загвоздкін // Шлях освіти. – 2009.– № 3.– С. 20-22.
3. Кларин В. М. Школа и педагогика в странах Западной Европы и в Северной Америке в XVII-XVIII вв. / В. М. Кларин, А. И. Пискунов, Л. В. Рогаленкова и др. // История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / Под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – С. 177-232.
4. Кларин В. М. Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы и США в XIX в. (до 90-х гг.) / В. М. Кларин, С. Л. Савина, А. И. Пискунов // История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / Под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – С. 277-338.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я. А. Коменский. – Т. 1. / Под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
6. Красновский А. А. Ян Амос Коменский / А. А. Красновский. – М. : Учпедгиз, 1953. – 323 с.
7. Лутфуллін В. С. Боротьба послідовників Й. Штурма і Я. А. Коменського в історії шкільної освіти / В. С. Лутфуллін // Педагогічні науки : зб. наук. пр. ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Вип. 3 (59). – Полтава, 2013. – С. 115-122.
8. Лутфуллін В. С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних переважань учнів / В. С. Лутфуллін. – Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2011. – 336 с.
9. Мітюров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні / Б. Н. Мітюров. – К. : Рад. школа, 1971. – 108 с.
10. Пискунов А. И. Германия / А. И. Пискунов // Пед. энциклопедия : в 4-х т. – Т. 1 / Гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – С. 528-532.
11. Пискунов А. И. Гумбольдт / А. И. Пискунов // Пед. энциклопедия : в 4-х т. – Т. 1 / Гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – С. 634-635.
12. Пискунов А. И. Зальцман / А. И. Пискунов // Пед. энциклопедия : в 4-х т. – Т. 2 / Гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1965. – С. 77-78.
13. Пискунов А. И. Трапп / А. И. Пискунов // Пед. энциклопедия : в 4-х т. – Т. 4 / Гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1968. – С. 298-299.
14. Тхоржевський Д. О. Державний стандарт загальної середньої освіти і диференціація змісту навчання / Д. О. Тхоржевський // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 47-51.
15. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – Т. 2 / за ред. О. І. Пискунова. – К. : Радянська школа, 1983. – 359 с.

16. Хлуп О. Избранные педагогические сочинения / О. Хлуп / Пер. с чешск. – М. : Просвещение, 1966. – 200 с.

ВАЛЕРИЙ ЛУТФУЛЛИН

БОРЬБА ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ И. ШТУРМА И Я. А. КОМЕНСКОГО В ИСТОРИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Продолжен анализ борьбы за реализацию педагогических идей Я. А. Коменского и преодоление традиций догматического обучения в классических гимназиях, раскрыто роль филантропистов и неогуманистов в этой борьбе. Выяснено, что главным результатом преодоления стереотипов догматического обучения была утрата классическими гимназиями господствующих позиций в системе школьного образования. Доказано, что системная реализация важнейших положений педагогического наследия Я. А. Коменского остается нерешенной и в то же время одной из актуальнейших задач современной педагогической теории и практики.

Ключевые слова: «застарелые болезни школы», филантропизм, неогуманизм, И. Г. Песталоцци, И. Базедов, Э. Трапп, Х. Зальцман, В. Гумбольдт, К. Д. Ушинский, классическая гимназия, реальное училище, школа Фрелиха, дидактические принципы, содержание образования, методы обучения, школьные учебники, качество образования, обучение без перегрузок.

VALERY LUTFULLIN

FIGHTING OF FOLLOWERS OF I. SHTURM AND I. A. KOMENSKY IN HISTORY OF SCHOOL EDUCATION

The active opponents of dogmatism of the didactics system of I. Shturm, which just about fully determined contents, methods and forms of educational work in classic gymnasias at least to the end of the 18th century, were philanthropists. The compressed analysis of pedagogical innovations of philanthropists J. Bazedov, E. H. Trapp, H. G. Zaltsmann et al is conducted, which were directed to the real statement of school education in its contents, on deepening changes in the educational process of school. In this connection the appreciable contribution by E. H. Trapp to development of pedagogical education, by J. Guts-Muts and B. G. Blasé – to development of school textbooks and methods of teaching of the separate courses of the real cycle (Geography, Gymnastics, and Hand Labour) are underlined.

Maintenance of dominant positions of classic gymnasias in school education of the most European countries at close of the 18th century becomes complete anachronism and most obstacle in further development of theory and practice of education. It is set that one of leading reasons of this crisis condition was an insufficient cognizance of outstanding representatives of pedagogical opinion of Western Europe with didactic conception of I. A. Komensky. It is shown that during great while important role in distribution of pedagogical ideas of I. A. Komensky belonged to the educational books created by him: “Open Doors of Languages and All Sciences”, “Visible World in Pictures” etc.

Many-sided experience of educational activity of pietists and philanthropists, which contained partly transformed, partly deformed, but simultaneously practically realized didactic and educational ideas of I. A. Komensky, was one of head empiric sources in forming pedagogical views of J. G. Pestalozzi. Therefore fully appropriate is the fact that Pestalozzi became a follower of Komensky in the search of ways of creation of such system of school education, which would be open for every child, regardless of social origin, nationality and religion.

As a result of fight of different streams of pedagogical idea (classicism, philanthropy, realism, neohumanism etc.) in the first half of the 19th century in Germany and other countries of Western Europe was coming to a head necessity of bringing substantial changes in contents of gymnasium studies. The major result of this fight was a grant to the graduating students of real schools a right to continue study at a university.

On the basis of work by K. D. Ushynsky “Pedagogical Voyage on Switzerland” the compressed analysis of educational process at woman school of Frelih, who has attained successes with realization of pedagogical ideas of Komensky and Pestalozzi, is conducted.

Without regard to significant results in practical application of pedagogical ideas of I. A. Komensky, attained during the 18-20th centuries, system realization of these ideas worldwide, including Czech Republic and Slovakia, remains not solved and at the same time it is one of the most topical tasks of modern pedagogical theory and practice.

Keywords: *“inveterate illnesses of school”, philanthropy, neohumanism, I. Pestalozzi, I. Bazedov, E. Trapp, H. Zaltsmann, V. Humboldt, K. D. Ushynsky, classic gymnasium, real school, Frelih school, didactic principles, contents of education, teaching methods, school textbooks, quality of education, educating without overloads.*

Одержано 2.07.2014, рекомендовано до друку 29.08.2014.