

Таким чином, сучасні історики вітчизняної педагогіки можуть використовувати незаперечні факти розвитку освіти і педагогічної думки України в різні часи за Івана Огієнка.

Напрацьований ученим фактичний матеріал є джерелом інформації з багатьох проблем, досліджуваних нині в педагогіці.

Література

1. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в українському народному університеті. - Київ: Абрис, 1991. - 270 с.
2. Митрополит Іларіон. Князь Костянтин Острозький і його культурна праця: Історична монографія. - Вінніпег: Віра й культура, 1958.-216 с.
3. Марушкевич А. А. Історія Почаївської лаври в наукових зацікавленнях митрополита Іларіона (Івана Огієнка) // Матеріали Міжнародної наукової конференції "Почаївський монастир в контексті історії та духовності українського народу". - Тернопіль, 29 квітня, 1995 р. -С. 48-49.
4. Митрополит Іларіон. Фортеця православ'я на Україні свята Почаївська лавра: Церковно-історична монографія. - Вінніпег: Вид-во: ІДВ, 1961.-398 с.
5. Митрополит Іларіон. Старець Паїсій Величковський. Його життя, праця та наука: Історична літературно-богословська монографія. Вінніпег: вид.ІДВ, і 975. - 150 с.
6. Митрополит Іларіон. Святий Дмитрій Туптало. Його життя і праця: Історично-літературна монографія. - Вінніпег: Віра й культура, 1960. - 224 с.
7. Болтівець С. І. Іван Огієнко про лагідність і приємність мови // Велетень науки: Матеріали Всеукраїнських науково-педагогічних читань, присвячених вивченню спадщини Івана Огієнка / Відп. ред. і упор. к.п.н. А.А. Марушкевич. - Київ.: Четверта хвиля, 1996.-С. 199-206.
8. Митрополит Іларіон. Князь Володимир прийняв православ'я, а не католицтво, - Вінніпег: Вид-во: ІДВ, 1952. - 36 с.
9. Іларіон. - Блиску ча зоря в українській духовній культурі преподобна Анна Всеволодівна. - Вінніпег, 1960. - 46 с.
10. Оберемко Й, "Митрополит-мученик Арсеній Мацієвич" - нова монографія митрополита Іларіона // Віра й культура. - Вінніпег. -1964. -№ 8-9(128-129). - С. 15.

Петрученя Г. (стисн...79)

ПИТАННЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. були відзначені інтенсивним розвитком педагогічної думки в Україні. Аналізувалися різні аспекти діяльності загальноосвітньої школи, структура і зміст освіти, організаційні форми і методи навчання. У зв'язку з педагогічною і дидактичною теоріями відбувався розвиток передової педагогічної та методичної думки. Вона полягала як у критиці традиційних, "старих" методичних систем, які залишали учня пасивним у власній навчальній діяльності, так і у пошуку нових, збуджуючих пізнавальну діяльність методів навчання, визначенні умов та стимулів зростання пізнавальної активності, створенні методичних систем, які б виключали пасивність і перевагому учнів, стимулювали їхню пізнавальну діяльність і творче мислення.

Відомо, що ідею активізації навчання за допомогою наочності, шляхом спостереження, узагальнення і самостійних висновків відстоювали ще на початку ХІХ ст. І.Песталоці та Ф.Дістервег. Останній відзначав: "Розвиток та освіта жодній людині не можуть бути наданими або повідомленими. Кожний, хто прагне до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням" [1, 5].

Дидактичну систему, що розвивала розумові сили учнів, розробив К.Ушинський. Особливо важливого значення він надавав свідомому засвоєнню і активності в пізнавальній діяльності. Необхідність усвідомлення, осмислення навчального матеріалу, вважав педагог, потребує активності кожного учня в усьому процесі навчання. Тобто активність – це форма, в якій здійснюється свідоме навчання. "Правильний метод навчання" повинен переходити від відомого до невідомого. "При таких методи ... збуджується та самостійна робота голови учня, яка становить єдину міцну основу всякого плідного навчання" – писав він [2, 331].

На відміну від методик та дидактики загальноосвітньої школи, що на кінець XIX ст. остаточно відокремилися у самостійні галузі педагогічної науки, теорія вузівського викладання розвивалася значно повільніше. Проте чимало з її проблем розроблялися задовго до появи самого поняття “педагогіка вищої школи” [3, 147-148].

Піднесення вітчизняної науки в середині XIX ст. викликало помітне поживлення методичних пошуків у вищій школі. Вважаючи своїм головним завданням “науковий розвиток” студентів, вчені-педагоги намагалися привчити їх до самостійного наукового мислення, розкрити перед ними методіку наукового пошуку. Це, безперечно, вимагало удосконалення традиційних і запровадження нових, збуджуючих пізнавальну активність студента форм і методів навчання, а згодом і самої системи організації навчання, визначення умов та засобів активізації всіх механізмів діяльності інтелекту.

До найважливіших факторів збудження пізнавальної активності студентів педагоги вищої школи слушно відносили емоційність та наочність викладання. Залучення юнацтва до “піднесеної емоційної наукової психіки” Л.Петражицький, автор однієї з перших праць з “університетської дидактики”, вважав навіть найважливішим завданням останньої. Емоційний фактор, підкреслював вчений, це могутній “важіль піднесення інтелекту на найвищі шаблі діяльності і розвитку” [4, 205]. Не зупиняючись на арсеналі прийомів формування позитивного емоційного настрою та використання наочності в навчанні, що наробила вітчизняна вища школа, відзначимо лише використання викладачами результатів власних, іноді ще триваючих досліджень, пов’язаних з темою лекції. Крім створення підвищеного інтелектуально-емоційного тону, атмосфери взаємоповаги викладачів і студентів, це сприяло залученню юнацтва до захоплюючого процесу справжнього наукового пошуку. Такі лекції, за визначенням одного з слухачів проф. С.Навашина, мали характер дійсного свідчення самовидця [5, 12].

Прагнучи розкрити перед студентами “ембріологію істини”, активізувати їхню самостійну розумову діяльність, кращі викладачі використовували на лекціях різноманітні прийоми активізації уваги та мислення студентів: попереднє ознайомлення із змістом лекції по конспектах професора, залучення студентів до бесіди, “роздуми вголос”, вдавалися, оперуючи сучасною термінологією, до елементів проблемного викладу тощо.

Кращі вчені – педагоги вищої школи по-митецьки використовуючи такі прийоми, виробляли авторську манеру як читання лекцій, так і побудови всього теоретичного курсу. Так, О.Северцов надав першому в історії вітчизняної вищої школи курсу еволюційного учення (був запроваджений на Київських ВЖК) вигляд курсу історії науково-філософської думки з найдавніших часів до сьогодення [6, 196-197]. Це надавало можливість простежити генезу та еволюцію ідеї розвитку органічного світу, усвідомити логіку формування наукової теорії. Вчений відмовився від викладання порівняльної анатомії у вигляді звичного систематичного курсу. Розглядаючи з вичерпною повнотою найважливіші її проблеми на конкретному матеріалі деяких систем органів, він перетворив звичайний університетський курс на справжню школу наукового дослідження, знайомив студентів з творчою лабораторією вченого [7, 130].

Водночас з удосконаленням методики проведення лекції у вищій школі запроваджувалися нові та реорганізовувалися традиційні форми навчання, що сприяли б розвитку самостійності та активності студентів. Серед них:

- семінари, що на початку XIX ст. вважалися як школа певного вченого для практичного навчання студентів. Згодом значення семінарських занять розширилося. При їх проведенні широко використовувалися методи дискусії, диспуту, бесіди за теоретичними питаннями на підставі ґрунтовного ознайомлення з науково-теоретичними джерелами;

- просемінарі, що запроваджувалися на I-II курсах з метою ознайомлення студентів з специфікою самостійної навчальної роботи в вузі, навчальною, науковою, довідковою літературою тощо;

- практичні та лабораторні роботи. До середини XIX ст. т.з. практичні вправи полягали у складанні протягом року не менш двох творів за заданими факультетами темами. У розумінні, близькому до сучасного, практичні і лабораторні заняття запроваджуються з 50-60-х років XIX ст., а з 1867 р. стають обов’язковими;

- навчальні екскурсії, що поширюються з 60-70-х років. Так, набули популярності екскурсії проф. В.Антоновича до стародавніх пам’яток історії, ботанічні екскурсії до

околиць Києва проф. Я.Вальца;

- індивідуальні роботи з метою допомоги студентам в самостійній роботі, контролю за нею (зокрема т.з. репетиції);
- спеціально організовані демонстрації, що доповнювали теоретичний і практичний курси. Одними з перших були запроваджені в середині 50-х років орнотологічні демонстрації проф. К.Кесслера в Київському університеті;
- конкурси на кращий студентський науковий твір за темами, заданими факультетом тощо.

Важливим засобом розвитку самостійності та активізації пізнавальної діяльності студентів вважалася науково-дослідна робота студентів. З кінця XIX ст. відбувається повсюди створення студентських наукових гуртків.

Принагідно відзначимо, що значний потенціал, активізуючий пізнавальну діяльність студентства мали різноманітні форми науково-просвітницької діяльності вузівської інтелігенції – щорічні урочисті акти в університетах, де виступали з доповідями провідні вчені, публічні та відкриті лекції кращих професорів, публічні диспути при захисті дисертацій, відкриті для студентів засідання університетських наукових товариств тощо.

Методичні пошуки у вищій школі відбувалися не лише у напрямку вдосконалення традиційних та запровадження нових форм та методів навчання згідно до завдань посилення самодіяльності та “наукового розвитку” студентів. Починаючи з середини XIX ст. все частіше піддавалася критиці як з боку студентів, так і з боку професорів сама система навчання у вищій школі. Як відомо, на той час у вузах Росії була прийнята т.з. курсова система, що була пов’язана передусім з екстенсивним характером навчання: єдиний зміст єдиними методами, формами та засобами в один і той самий термін мав бути вивчений всім контингентом слухачів. Наприкінці року студенти складали іспити з усіх дисциплін, що вивчалися протягом цього часу [8, 83].

Серед позитивних сторін курсової системи її прихильники відзначали те, що вона дисциплінує студентів, надає стрункості і сталості дидактичному процесу, забезпечує певну однорідність академічної підготовки. До недоліків курсової системи відносили її примусовий характер, надмірну регламентованість, зневажання індивідуальних особливостей студентів, відсутність стимулів до серйозних і поступових занять, фактичну зорієнтованість на засвоєння матеріалу на короткий час.

З метою подолання цих недоліків у вищій школі вживаються заходи щодо пом’якшення курсової системи. За університетським Статутом 1863 р. на розсуд самих навчальних закладів було передане питання про розподіл і порядок викладання, термін та порядок проведення іспитів. Пом’якшеної курсової системи дотримувався в цей час, наприклад, Київський університет: було запроваджене вільне відвідування лекцій та практичних занять, було залишено лише два іспити за весь термін навчання (напівкурсів та остаточні) [9, 16-17] тощо. Але вже на початку 70-х років курсова система повернулася у вищу школу в повному обсязі.

Лише з 1907 р. у вищій школі “Тимчасовими правилами ...” університетів (1905) була запроваджена нова, предметна система організації навчального процесу. Вона стала однією з перших моделей інтенсивної організації навчального процесу, передбачала новий, гуманістичний підхід до кожного його компоненту. Навчальний план факультету був розділений на кілька зразкових планів, в центрі кожного з яких – певна дисципліна, предмет найбільш глибокого та детального вивчення. Студент обирав один з цих планів або складав власний, сам визначав порядок, темп і терміни проходження курсу.

Сконцентрувавши навчальну діяльність студента переважно навколо спеціальних дисциплін, зробивши їх предметом поглибленого вивчення, вища школа намагалася подолати бар’єр між змістом навчальних курсів і дійсним змістом науки. Студенти поринали безпосередньо в науковий матеріал, мали можливість бути залученими до атмосфери справжнього наукового пошуку.

Вільний вибір навчальних планів та їхня висока варіативність, вільне відвідування занять, конкурентність теоретичних та практичних курсів (які могли оголошувати всі професори або приват-доценти), власні темпи, терміни та послідовність проходження навчального курсу та іспитів, переорієнтація на самостійну роботу студентів – все це пересувало студента в центр дидактичного процесу. Учень перетворювався на співвласника і співтворця процесу навчання. Предметна система мала забезпечити високу міру активності, самостійності, відповідальності та ініціативи студента у навчанні.

Проте, це перша в історії вітчизняного вищого шкільництва особистісноорієнтована, аутодидактична модель навчального процесу виправдала далеко не всі покладені на неї сподівання. Зорієнтована на сильного студента і талановитого викладача, вона призводила до досить високого відсотку відсіву серед учнівського контингенту. Більшість студентів була не готова до неї, не спромоглася використати можливості та переваги нової організації навчання. З'явилися “довічні студенти”. Послабивши навчальний режим, предметна система пожвавила викладання, але певною мірою ослабила організацію навчального процесу.

Це дало підставу до поширеної точки зору, що вона виявилася “згубною для більшості студентів”, “дезорієнтуючою навчальний процес” [10, 34; 11, 101-105].

Не викликає сумніву те, що успіху предметної системи заважала слабка матеріальна база школи, її недостатня оснащеність літературою, навчальними посібниками, методичними матеріалами, мізерні можливості навчально-допоміжних установ державної вищої школи. Не були достатньо розроблені з методичної точки зору провідні ідеї предметної системи.

Отже, ідея активізації пізнавальної діяльності студентів стала, певною мірою, рушієм методичних пошуків у вітчизняній вищій школі другої половини XIX – початку XX ст. Вони, звичайно, не мали форми планомірних науково-педагогічних досліджень, а відбувалися під час щоденної педагогічної творчості кращих вчених-педагогів вищої школи і сприяли зростанню методичного арсеналу останньої, визначенню факторів активізації навчання, шляхів та засобів підвищення емоційного фону, прийомів використання наочності і створення атмосфери наукової творчості тощо. Ці пошуки відбувалися як у напрямку вдосконалення лекції (що залишалася провідною формою організації навчання) та інших традиційних форм, так і в запровадженні нових, активізуючих навчальну діяльність форм і методів навчання, а також у розробці нової системи організації навчання.

Література

1. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студетов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1985. – 176 с.
2. Лордкіпанідзе Д.О., Днепров Е.Д. Педагогічна спадщина К.Д.Ушинського // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.2. – С.310-339.
3. Педагогіка вищої школи. Цикл лекцій / Науч. ред. И.М.Гапонов. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1967. – 174 с.
4. Петражицкий Л.И. Университет и наука: Опыт теории и техники университетского дела и научное самообразование. – Спб, 1907. – Т.2.
5. Фінн В.В. Сергій Гаврилович Навашин // Вісник Київського бот. саду. – 1931. – Вип. XII-XIII. – С.5-21.
6. Северцова Л.Б. Алексей Николаевич Северцов. – М.-Л., 1946. – 370 с.
7. Шмальгаузен И.И. Алексей Николаевич Северцов: К 70-летию со дня рождения // Природа. – 1936. – №6. – С.130-135.
8. Князев А.Е. Предметная система в высшей школе России // Вест. высшей школы. – 1987. – №11. – С.82-87.
9. Доклады Комиссии, избранной Советом имп. университета св.Владимира для разработки ответов на вопросы, предложенные Министром Народного просвещения, относительно устройства университетов. – К., 1901.
10. Бутягин А.С., Салтанов Ю.А. Университетское образование в СССР. – М., 1957. – 296 с.
11. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980. – 560 с.