

РОЗДІЛ I

Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін у системі неперервної мистецько-педагогічної освіти

1.1. Педагогічна психологія у контексті наукових підходів до дослідження проблем освіти

*Досконала людина володіє силою мислення.
силою волі, силою почуттів. Сила мислення є
світло пізнання, сила волі – енергія
характера, сила почуттів – любов³.*

Людвіг Фейєрбах

Терміном «педагогічна психологія» в психологічній науці позначаються дві суттєво різні наукові галузі. Одна з них є відгалуженням психології. Інша, базова наука покликана вивчати природу й закономірності освіти й виховання людини. Під назвою «педагогічна психологія» розвивалася також і прикладна наука, мета якої – використовувати досягнення всіх віток психології для удосконалення педагогічної практики. Педагогічну практику у виокремленні найважливішої, домінуючої складової освітньої галузі, двох суб'єктів педагогічної дії, учителя й учня, останнім часом вчені досліджують в якості наукового об'єкта в новому підрозділі психології – психологічній педагогіці (психопедагогіці). Цікаво прослідкувати, як у предметі педагогічної психології зароджувалася й набувала життєвої необхідності й значущості психологічна педагогіка.

Б. Ананьєв називає педагогічну психологію комплексною сферою знань, яка обійняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, учінням і розвитком підростаючих поколінь⁴.

Н. Талызіна звертає увагу на те, що об'єктом педагогічної психології завжди є процеси учіння й виховання⁵.

О. Петровський та ін. схильні до того, що педагогічна психологія вивчає психологічні питання управління процесом учіння, формування пізнавальних процесів, передусім, теоретичного мислення, «відшуковує

³ У Новому Заповіті (перше послання святого апостола Павла коринфянам): «Любов довго терпляча, милосердна, любов не заздрить, любов не вихваляється, не гордиться, не бешкетує, не шукає свого, не злослівна, не роздратовує, не радіє неправді, а співрадіє істині: все покриває, всьому вірить, всього сподівається, все переносить. Любов ніколи не перестас, хоч і пророцтва припиняться, і язики замовкнуть, і знання зникнуть».

⁴ Ананьєв Б.Г. Педагогические приложения современной психологии / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 14.

⁵ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Асадет А, 1998. – С. 11.

надійні критерії розумового розвитку і визначає умови, за яких досягається ефективний розумовий розвиток у процесі учіння, розглядає питання взаємовідношень між педагогом і учнями, а також взаємовідношень між учнями» у загальній формулі розвитку особистості учня⁶.

В. Крутецький предметом педагогічної психології називає факти, механізми, закономірності опанування соціокультурного досвіду людиною і викликані цим процесом опанування зміни на рівні інтелектуального й особистісного досвіду людини (дитини) як суб'єкта навчальної діяльності, що організовується й керується педагогом в різних умовах освітнього процесу. Зокрема, педагогічна психологія «вивчає закономірності оволодіння знаннями, уміннями й навичками, досліджує індивідуальні відмінності розвитку в цих процесах, вивчає закономірності формування в школярів активного самостійного творчого мислення, ті зміни в психіці, які відбуваються під впливом учіння й виховання» тобто формування психічних новоутворень. У широкому розумінні слова предметом науки є те, що вона вивчає в об'єкті. Приведене визначення красномовно засвідчує складнощі, багатоаспектності й неоднорідності предмета педагогічної психології⁷.

В. Гінецинський, надаючи педагогічній психології характеру комплексності, намагається утримувати педагогіку в позиції (теоретичний і практичний аспект) самостійності. Що ж стосується вікової й загальної психології, то разом із педагогічною вони складають сферу загальнопсихологічного знання⁸.

І. Зимня також підкреслює комплексність педагогічної психології і в її предмет включає «факти, механізми, закономірності опанування соціокультурного досвіду людиною і зумовлені цим процеси опанування змін у рівні інтелектуального й особистісного розвитку людини (дитини) як суб'єкта навчальної діяльності, що організовується й керується педагогом у різних умовах освітнього процесу»⁹.

Т. Габай у предмет педагогічної психології включає дослідження «закономірностей присвоєння суспільно вироблених способів дій і використовуваних у них знань тієї чи іншої стадії розвитку, тобто визначає, за яких умов перші забезпечують можливості останніх»¹⁰.

Л. Божович своє визначення предмету педагогічної психології вбачає у вивченні нею «закономірностей розвитку людини в умовах учіння й виховання»¹¹.

В. Давидов повсякчас обходив увагою власну інтерпретацію предмета педагогічної психології, але побіжно окреслив його зміст як

⁶ Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1979. – С. 5.

⁷ Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М., 1972. – С. 7.

⁸ Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект / В.И. Гинецинский. – М., 1994. – С. 152.

⁹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебн. пособ. / И.А. Зимняя. – М., 1997. – С.30.

¹⁰ Габай Т.В. Педагогическая психология: учебн. пособ. / Т.В. Габай. – М., 1995. – С. 5.

¹¹ Божович Л.И. Педагогическая психология / Л.И. Божович // Педагогическая энциклопедия: в 2-х тт. – М., 1999. – Т. 2. – С. 124.

складову вікової психології. На його переконання, специфіка віку визначає характер вияву законів опанування учнями різних видів досвіду, зокрема й знань, мислення, інтелекту. Тому викладання дисциплін повинно будуватися по-різному, згідно з їхньою специфікою¹².

Педагогічна теорія, методологія, дидактика як у педагогічній психології, так і у власне педагогіці набули вагомого розвитку. Останнім часом деякі автори надбудовують над педагогікою окрему галузь, яку називають освітологією. Але все рідше й рідше, менше й менше педагогіка досліджує взаємодію учителя й учня, а, отже, найважливіший із освітніх процесів, від якого потерпає наша вітчизняна культура, наша вітчизняна економіка, наші вітчизняні техніки й технології. Поза вирішенням найважливішої для країни проблеми вчителя годі говорити за якість освіти. На згарищі педагогічних навчальних закладів виникли недолугі класичні університети. Саме із них набуває життєвості пагубне для суспільства гасло: педагогічна професія – віджила творіння. Учитель-майстер для сучасної школи – хвороблива уява сучасних Дон-Кіхотів! «Дайош» юристів, економістів, дипломатів! Вальпургієва ніч хамського свавілля розпочала своє смертельне дійство теоретичними модуляціями в педагогіці, відірваними від потреб часу.

Зрозуміло, для будь-якої науки «немає нічого кращого й необхіднішого, ніж виважена й логічно структурована теорія». Але ж і немає нічого гіршого для наукової галузі, особливо у системі «людина – людина», коли практика на десятиліття відстає від теорії. Так сталося з педагогічною практикою. Поза теорією залишилися два практичні суб'єкти педагогічної дії – учитель і учень. Власне, ці суб'єкти синтезують у собі нерозривну єдність педагогіки й психології.

Існує внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу. Підкреслюючи це, відомий видатний психолог С. Рубінштейн відзначав необхідність розмежування психологічного й педагогічного підходів до розвитку особистості. Якщо предмет психології – це закономірності розвитку психіки, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складає специфічні закономірності учіння-виховання, то психологічні процеси дитини на різних вікових етапах розвитку є умовою, яку повинні враховувати педагоги. «*Те, що для однієї науки є предметом, то для іншої є умовою*»¹³.

Ці науки одна без одної не існують. Вони одна одній не суперечать. Конфлікт між ними призводить до трагедійного результату: освіта й виховання людини заплутуються в тенетах безсилля, безнадійності й непотрібності суспільству і його громадянам. На це звернув увагу К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання...»: «Ми не говоримо педагогам – поведіться так чи інакше; але ми говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати й

домагайтеся вчинків та результатів, відповідних цим законам і тим обставинам, в яких ви хочете досягти успіху»¹⁴.

Не обійдена увагою ця проблема у творчості видатного психолога, праці якого відомі в багатьох країнах світу. Це – В. Давидов¹⁵. Це також відзначив на початку 70-х рр. ХХ ст. професор Ліверпульського університету Е. Стоунс, опублікувавши монографію «Психопедагогіка»¹⁶. Основну мету своєї наукової праці вчений висловив таким узагальненням: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. ...Лише завдячуючи вчителям, які будують свою педагогічну дію у школі на певних теоретичних та практичних принципах психології, ми зможемо домогтися суттєвого прогресу в практиці учіння»¹⁷.

Психологія в українській школі ще не набула повноцінної життєвості. Зростаючий штат практичних психологів у школах, які начебто здатні й повинні знайомити педагогів, учнів та батьків із досягненнями психологічної науки, настільки мізерний, що годі сподіватися на якість, особливі зрушення у цій сфері шкільного життя. Професійна ж педагогічна дія вчителів, яка передбачає неодмінне повноцінне знання ними сучасної психології, не наповнена компетентностями використовувати її знання у повсякденній роботі учіння-виховання. Це означає, що підготовка вчителя повинна включати вивчення прикладного курсу психологічної педагогіки й педагогічної психології. Поки що в нашій країні такого єдиного курсу в педагогічних навчальних закладах немає. Дуже поверхово вивчаються майбутніми вчителями лише окремі дисципліни, що відображують основні сфери психологічної науки: загальна психологія, вікова, педагогічна. У кожній із них, зазвичай, представлені як фундаментальні, так і прикладні знання. Спробуємо використати такий підхід для більш рельєфного представлення психопедагогіки, звертаючи увагу не лише на теорію, але й деякі використання її в педагогічній практиці.

Яку ж роль відіграють психологічні теорії у підтримці й осмисленні психопедагогіки? Деякі тенденції й принципи у цьому контексті розроблені педагогічною психологією, яка виникла у кінці другої половини ХІХ ст. Її розвиток відбувався у нерозривному зв'язку з

¹⁴ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Пед. соч.: В 6 тт. / Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5.

¹⁵ Давыдов В.В. Анализ противоречий между педагогикой и психологией / В.В. Давыдов // Теория развивающего обучения. – М., 1996. – С.277-282; Хрестоматия по педагогической психологии. – М., 1995. – С. 151-168.

¹⁶ У 1984 р. у московському видавництві «Педагогіка» із передмовою проф. Н. Талізної, її науковим редагуванням і коментарями побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса «Психо-педагогіка. Психологічна теорія і практика учіння». – М.: Педагогіка, 1984.

¹⁷ Стоунс Э. Психо-педагогіка. Психологическая теория и практика учения. Пер. с англ. / Под. ред. Н.Ф. Талызной / Э. Стоунс. – М.: Педагогіка, 1984. – С. 21-22.

¹² Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1990.

¹³ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – С. 184.

розвитком психології в цілому й визначався передусім теоретико-методологічними засадами останньої.

Наразі психологічна теорія розвивається за декількома принципово різними теоретичними напрямками. Для розуміння особливостей педагогічної психології й психологічної педагогіки, їх єдності й розмежування варто зупинитися на чотирьох основних типах теорій учіння-виховання: *біхевіористському, когнітивному, гуманістичному й діяльнісному*. Відмінність між ними визначається розумінням природи учіння за рахунок предмета вивчення, одиниць аналізу цих процесів.

*Біхевіористська теорія учіння*¹⁸ має ту особливість, що в учінні враховуються лише впливи (стимули) на учня і його відповідні реакції на ці впливи. Психічний процес у відповідних реакціях оголошується «чорним ящиком», що не підлягає науковому аналізу. Предметом аналізу є поведінка, яка зводиться до сукупності рухів. Біологізм цієї теорії не відрізняє людину від тварини і цим зневажає її соціальну природу. Основоположник біхевіоризму Е. Торндайк вважає: «Розвиток тваринного світу в цьому відношенні полягає в кількісному зростанні й кількісному ускладненні того ж самого процесу зв'язку між ситуацією й відповідною реакцією, властивою всім хребетним і навіть нижчим тваринам, починаючи бодай із міног й закінчуючи самою людиною»¹⁹. Саме тому біхевіористи проводили свої дослідження у сфері педагогічної психології в основному на тваринах.

Процес учіння згідно з цією теорією полягає у становленні зв'язків між стимулами й реакціями, а також у закріпленні цих зв'язків. У якості основних законів освіти й закріпленні зв'язків між стимулами й реакціями вказуються закон ефекта, закон повторення й закон готовності.

Ефект може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний ефект утвореного зв'язку полягає в тому, що досягається стан задоволення. Ефект задоволення діє безпосередньо на утворений зв'язок, закріплюючи його. Переживання ж негативне (негативний ефект) знищує утворений зв'язок або взагалі його не створює.

Повторення у часовій послідовності стимула й відповідної реакції створює міцний зв'язок.

Готовність вказує на залежність швидкості утворення зв'язку від відповідності його наявному станові суб'єкта.

Практика показала непридатність біхевіоризму для учіння людини. І все-таки цей напрям висунув на наукову арену видатних психологів, зокрема й А. Маслоу.

Теоретична думка А. Маслоу набувала повноти і неповторності на перетині трьох узагальнюючих напрямків: біхевіоризму, гуманізму і метафізики. Визнаючи початок свого творчого шляху в лоні біхевіоризму,

¹⁸ Назва цього напрямку в психології походить від англійського слова behaviour (поведінка). Часто-густо біхевіоризм називають поведінковою психологією.

¹⁹ Торндайк Е. Процесс учения у человека / Э. Торндайк. – М. 1935. – С. 138.

А. Маслоу швидко цілеспрямовував свій науковий поступ до гуманізму завдяки народженню власної дитини. Він розумів, що виховання повинно фаворизувати самоздійснення особистості, можливості розвитку її людських якостей до максимуму. Вчений спирається на біхевіоризм як загальну модель вчення і стає критиком «ефекту» виховання, створеного для передачі дітям знань, досвіду для вироблення навичок адаптації до індустріального суспільства. Біхевіоризм підтримує ідею, що дитина-учень повинна підпорядковуватися вчителю, «подобатися» йому. Дуже швидко дитина при звичається до того, що творчість і критичний розум стають на заваді її самоствердження, свободи поведінкової активності. А. Маслоу започатковує другий етап, стверджуючи: розвиток внутрішнього «Я», самоактуалізація більш значуща, ніж зовнішня атрибутика, зокрема, запам'ятовування фактів, законів, дат і т.п. Це привело А. Маслоу до створення ідеального коледжу. У ньому не мало би бути ні кредитів, ні обов'язкових курсів, ні дипломів. Кожен має вибір вивчати ті дисципліни, що подобаються. Можна також записатися на вивчення всіх дисциплін. Навчання в цьому закладі перманентне, з виховними відступами, де кожен знайде для себе те, що подобається і, таким чином, знайде себе самого.

А. Маслоу, безсумнівно, зробив вагомий внесок у розвиток гуманістичної психології. Але його наступні пошуки демонструють бажання обігнати гуманістичну психологію, дуже затурбовану особою. Вихід він знаходить у містичному баченні предмета дослідження, яке він називає теорією «Z». Підтвердження своїх пошуків учений знаходить у численних книгах Д. Сузукі, зокрема, у «Християнстві і Буддизмі»²⁰. Тут він побачив більший обшир самоудосконалення особистості, ніж розвивав у своїй психології.

Д. Сузукі мав великий вплив на північну американську психологічну субкультуру впродовж п'ятдесятих-шістдесятих років. На одному з конгресів, організованих А. Маслоу в Кембриджі у 1957 р., Д. Сузукі виголосив доповідь про бачення людських якостей через теорію зен. Він добре пояснив парадоксальну і альтруїстську природу любові, тобто забування самого себе у віддаванні іншому²¹.

Після глибокого вивчення літератури про «зен», А. Маслоу врешті-решт створив свою теорію трансцендентальності. «Я є фрейдист, біхевіорист, гуманіст, – казав він у 1970 р., – і я розвиваю четверту психологію, більш об'ємну: психологію трансцендентальності». Водночас він удосконалює теорію самоактуалізації, замінивши її поняттям «самовизначення повноти людськості». Він робить синонімом своєму поняттю «найвищого досвіду» поняття «зен» і поняття «Космічного розуму» Р. Бакка²².

²⁰ Suzuki D. Le nom mental selon la pensée Zen. – Paris, 1970.

²¹ Suzuki D. Mysticism: Christian and Buddhist. – New York, 1957.

²² Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. – New York, 1976.

Космічний розум започатковується в глибинах людської інтуїції. За А. Маслоу, інтуїція – трансценденція розуму, водночас вона кваліфікується як релігійність. Саме тут і виникає декілька й, зокрема, перший парадокс. Відкриття «Я», безперечно, веде до відкриття себе, незалежного від «Я» чи від «єго», від глобального розуму, тобто від нашої належності до роду людського і до життя. Віднайти ідіосинкразію (в чому людські істоти відрізняються одна від одної) дозволить у різних людей знайти спільний людський вимір, тобто те, що їх об'єднує.

Другий парадокс можна визначити так: знайти божественний сенс Всесвіту за допомогою спільних містичних поглядів, що означає знайти себе самого. Ця важлива тема містичного походження Універсууму стала досить популярною серед американських трансценденталістів і особливо у Р. Емерсона²³.

Третій парадокс, за М. Еліаде²⁴, А. Маслоу²⁵, – це життєвий досвід, який по-особливому і фундаментально релігійний. Але часто-густо релігійні умовності, що і є парадоксом, не однакові для людей. Атеїсти іноді бувають більш релігійними, ніж ті, що обирають релігію об'єктом свого життя і відходять від земного. Трансцендентальний релігійний досвід немає нічого спільного з релігійними інституціями, тому що він є власним вибором способу життя, внутрішньою характеристикою певної людини як такої. Повсякденне життя священне, коли задовольняються власні мета-потреби і коли індивідові притаманне священне бачення світу. А. Маслоу стверджує, що людський аутентичний релігійний досвід є пропорційним навпаки рівню організації релігійної інституції.

А. Маслоу²⁶ визначає сукупність якостей, що складають людські цінності, які кожна людина ставить високо для самовизначення самої себе (йдеться про кожну людину). Вони характеризують певну реальність на рівні емоцій і почуттів. Ці якості відбивають потреби особистості. Серед них – правда, краса, добро, унікальність, трансцендентальність, дихотомій, життєва енергія, експлозивні характеристики особистості, досконалість і необхідність, взаємність, справедливість, порядність, скромність, сердечність, відчуття гумору, незалежність, відчуття змісту життя. Людина повинна сприймати свою працю як вияв власних талантів. Тоді дихотомія між радістю і процесом праці зникне, а у артиста відбудеться їхнє повне злиття.

Виховання певною мірою полягає в тому, щоб полегшити цей процес пізнання себе і своєї належності до Універсууму. Йдеться про те, щоб дізнатися, ким ми є і, слухаючи свій внутрішній голос, відкривати сенс свого життя²⁷. Виявити свою індивідуальність, – стверджує А. Маслоу, – означає знайти своє покликання. Цьому може зарадити єдиний засіб:

²³ Emerson R.W. Essays. – New York, 1993.

²⁴ Eliade M. Le sacré et le profane. – Gallimard: Idées, 1965.

²⁵ Maslow A. The Psychology of Science. – Chicago, 1970.

²⁶ Там само.

²⁷ Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. – New York, 1976.

пізнати себе, відкрити в собі гармонійне поєднання особливих якостей. Тим часом знання про внутрішній світ не є подібним до концепції екзистенціалізму. Це – набагато більше, це – нове відкриття самого себе, своєї власної психології, біології і психофізіології, на яких базується духовне життя. Воно є задоволенням мета-потреб особистості.

Потрібно усвідомити, що життя є дорогоцінним Божим даром і необхідність намагатися постійно й пожиттєво створювати життєву радість. Цьому, як правило, не сприяє шкільне і вузівське життя з їх переповненими класами й аудиторіями, з міжособистісною відчуженістю, з невідповідністю педагогів цю радість започатковувати і на ній розгорнути освітній процес. Нерідко учням у школі і студентам у вищих навчальних закладах не до радості, а навпаки. Потрібно викоринити цю біхевіористську форму учіння, – наголошує А. Маслоу. Техніки медитації, афективної дії повинні бути серцевиною виховання, – додає він.

Когнітивні теорії учіння²⁸ досліджують головну складову учіння – пізнавальний процес. Їх можна поділити на дві групи. Першу складають інформаційні теорії. У них учіння розглядається як вид інформаційного процесу. Фактично пізнавальна діяльність людини ототожнюється з процесами, що відбуваються в комп'ютерах. Із цим погодитися не можливо, бо відбувається відхід від власне психології. Друга ж група представників когнітивного підходу залишається в межах психології й прагне описувати цей процес із допомогою основних психічних функцій, зокрема, сприймання, пам'яті, мислення й т. ін.

У працях Дж. Брунера найбільш повно й логічно структуровано вирішуються проблеми учіння й навчання. Акцентується увага на тому, що учень, вивчаючи певний предмет, повинен одержати деякі загальні, висхідні знання та вміння, які дозволили б у подальшому робити широкі перенесення знань за межі вже набутих і цим їх примножувати. Звертається увага на зв'язок знань та вмінь. В оволодінні предметом виокремлюються три процеси, які відбуваються майже водночас: одержання нової інформації; трансформація наявних знань, їх розширення, пристосування до вирішення нових задач і ін.; перевірка адекватності використовуваних способів вирішуваних задач²⁹.

Важливим джерелом розвитку пізнання людини є теорії функціонування її в групі. Найбільш повно це описано у працях Курта Левіна³⁰, що мали переважаючий вплив у США, а після в Європі завдяки досить динамічній системі розвитку особистості. Основний принцип: розвиток особистості базується на внутрішніх потребах, конкретизованих у цілях, утопічних фантазіях і визначається розширенням життєвого простору як основною спонукою реалізації цілей. Автор визначає створення необхідних умов для формування об'єктивного бачення і оцінки

²⁸ Назви «когнітивна психологія», «когнітивні теорії учіння» – похідні від англійського слова cognition (пізнання).

²⁹ Брунер Дж. Психологія познання / Дж. Брунер. – М., 1977.

³⁰ Levin K. A. Dynamic Theory of Personality. – New York: Mc.Graw-Hill, 1935.

реальної дійсності, що виявляється: в умінні подолати опір оточуючого світу й урівноважити його своєю власною волею й досвідом; уміннями досягати цілей сприйманням світу, як незалежної реальності від особистісних бажань.

К. Левін вивів фундаментальний закон педагогіки: формування страту і виховання в ньому дитини є водночас реальною педагогічною дійсністю і об'єктивною педагогічною необхідністю. Вільна поведінкова активність дитини у страті найбільш повно сприяє встановленню своїх цілей і вільному діянню згідно з власними потребами і своїми власними судженнями. Однак суб'єктивність не може народитися в умовах примусу: вона з'являється лише в умовах свободи. К. Левін демонструє у такий спосіб взаємну залежність між розвитком дитини і численними умовами, необхідними для цього розвитку. Щоправда, слід зауважити, що звертання до групи як основи виховного впливу належить National Training Laboratory (NTL) – Національній освітній лабораторії. Саме їй належить ідея T-Group (освітньо-виховна група). Ця форма використовувалась у багатьох країнах з кінця 60-х рр. У численних групах працювали вихователі, які були чутливими до важливості цієї стратегії. Головна мета освітньо-виховної групи – мобілізувати її виховну силу для піднесення значущості її членів як унікальних індивідів і працівників. Впливи між рівними собі є життєво важливими у процесі навчання і виховання. В освітньо-виховній групі продуктивно розвиваються власні спадкові здібності, ефективно віддаючи і одержуючи допомогу. Ось чому саме у групі, відносно не структурованій, в якій всі члени відчувають себе рівними і значущими, швидко спрацьовує «принцип успіху».

Природні дані для учіння не приходять ззовні. З ними кожен індивід приходить в групу і розвиває їх як ексклюзивні даності. Ці природні даності у їх повсякденному розвитку мусять зацікавлювати членів групи і їх об'єднувати у цьому неформальному співтоваристві та стимулювати процес самоучіння і самовиховання.

Що ж відбувається з індивідуумом у групі? Кожен може навчитися розуміти свої мотивації, свої почуття і свої стратегії, коли встановлює неформальні відносини з іншими. Він вчиться розуміти реакцію інших на свою поведінкову дію. Порівнюючи свої наміри і свої результати, він локалізує перешкоди для свого функціонування взагалі і особливо у своїх відношеннях з іншими. Виходячи з цього, він розвиває нові етуди своїх можливостей і шукає допомоги в інших для їх реалізації. Інакше кажучи, Національна освітня лабораторія (НОЛ) принесла розв'язок проблем педагогічної організації і педагогічного впливу в груповій царині. Група уможливила педагогічну конкретику, сконцентрувавши увагу на розвитку індивідуума і створивши навколо нього освітньо-виховне середовище.

Про дві тенденції. Ансамбль цих різних впливів народив різні особистісні (personnalistes) тенденції, дві з яких, на думку дослідників, є

дуже важливими. Автори В. Вілл, Б. Джойс, В. Клавін у книзі «Моделі особистісного виховання»³¹ розподілили моделі особистісного виховання у такий спосіб:

- педагогічні дії сконцентровані довкола розвитку емоційності-почуттєвості за допомогою не директивних стратегій;
- педагогічні дії сконцентровані довкола здатних до творчості за допомогою інтервенційних стратегій.

Ці моделі правдиво вирізняють принципові тенденції в особистісних теоріях. Проаналізуємо дві з них:

- не директивне виховання, репрезентоване педагогікою К. Роджерса і неогуманістичною педагогікою К. Фотіної³².
- педагогіка взаємодії представлена органічною педагогікою П. Анжера³³; відкритою педагогікою А. Паре³⁴, педагогікою саморозвитку С. Пакета³⁵.

Не директивне виховання. Не можна залишити поза увагою вплив К. Роджерса на виховання й учіння як в англо-саксонському, так і в франкомовному світі. Цей вплив став особливо відчутним у франкомовних країнах, починаючи з початку 50-х рр. М. Паже, наприклад, у 1952 р. говорить про не директивну психотерапію³⁶ і визнає те, що натхнення він дістав, вивчаючи праці К. Роджерса, відомого американського психолога, наближеного, між іншим, до кваліфікованої не директивної психотерапії, сконцентрованої на клієнті.

У 1930 р. К. Роджерс пропонує психологію особистісної орієнтації, що досліджує динаміку особистісних змін. Пов'язаний з багатьма американськими університетами впродовж 40-50-х рр., він публікує праці, серед яких: «Порада і психотерапія»³⁷; «Клієнт – центр терапії»³⁸. У 60-70-х рр. учений написав найвідоміші свої книги: «Розвиток особистості»³⁹; «Свобода учіння»⁴⁰; «Карл Роджерс про групові конфлікти»⁴¹.

Упродовж усіх цих років психолог намагається пояснити численні грані фундаментального принципу: всі особистості мають позитивну орієнтацію. Детально роз'яснюючи кожне використане поняття, він створює спеціальний словник, дуже популярний у психотерапії, у виховній практиці, у професійному мовленні. «Як бути самим собою?» – чи не основне питання його психотерапії. Це, передусім, бути автентичним,

³¹ Weil W., Joyce B., Kluwin W. Personal Models of Teaching. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

³² Fotinas C. Le Tao de l'éducation. – Montréal: Libre Expression, 1990.

³³ Angers P. Les fondements de la formation // Dans C. Gohier, (Ed.). La formation fondamentale. – Montréal: Éditions logiques, 1990.

³⁴ Paré A. Créativité et pédagogie ouverte. – Laval: Éditions NHP, 1977.

³⁵ Paquette C. Pédagogie ouverte et autodéveloppement. – Laval: Éditions NHP, 1985.

³⁶ Paré A. Créativité et pédagogie ouverte. – Laval: Éditions NHP, 1977.

³⁷ Rogers C. Counseling and Psychotherapy: New Concepts in Practice. – Boston: Houghton Mifflin, 1942.

³⁸ Rogers C. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implication and Theory. – Boston: Houghton Mifflin, 1951.

³⁹ Rogers C. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961

⁴⁰ Rogers C. Freedom to Learn. Traduction français: Liberté pour apprendre? – Paris: Dunod, 1976.

⁴¹ Rogers C. Carl Rogers on Encounter Groups. – New York, 1970.

емпатичним, конгруентним, уміти розпізнати, що є справжнім у самому собі. Світ потрібно сприймати і оцінювати, довіряючи своєму досвідові, прислухатися до себе, виражати те, що насправді відчуваєш, сприймати себе таким, яким є, покладатися на свою самооцінку⁴². Також й інших сприймати, якими вони є: з їхніми позитивними і негативними якостями. Мудрість в кінцевому рахунку – це, передусім, внутрішні почуття кожного, а не інтелектуальні розмірковування. Тому почуттєвий досвід необхідно впродовж життя активно розвивати.

Поведінка, за К. Роджерсом, залежно від умов перебування і спілкування, постійно зазнає змін. Змінити когось – дозволити йому самозмінюватися. Потрібно завжди слідувати за його власною інтерпретацією свого почуттєвого досвіду і давати іншим можливість жити у їхній власній свободі власних почуттів.

У книзі «Розвиток особистості», що є підсумком усієї його філософії втручання (інтервенції), він описує надзвичайно важливий принцип особистісного поступу, пов'язаний із своєрідним парадоксом: «Парадоксальним, але істинним є посилення, що в міру того, як кожен із нас сприймає себе самого таким, як є, кожен відкриває для себе важливу істину: не лише він сам змінюється на краще, але й інші особистості, з якими він спілкується, змінюються на краще також».

Самоучіння (експериментальне учіння). К. Роджерс приділяє чимало уваги самоучінню, яке він називає експериментальним. Його основні характеристики:

- експериментальне учіння є важливим обов'язком кожного учня та студента, які мають повністю в нього включитися;
- учіння спирається на ініціативу суб'єктів учіння;
- це учіння має досягти глибини і змінити поведінку, манери поведіння, відношення до навчання, до інших особистостей;
- учні і студенти повинні самооцінювати своє учіння;
- суб'єкти учіння повинні розбудити свою природну здібність до учіння, особливо, якщо вона пригнана шкільною системою освіти;
- самоучіння має місце тоді, коли суб'єкти відчувають успіх у досягненні навчальних показників;
- самоучіння, що змінює організацію самого себе чи перцепції, протистоїть загрозам, зокрема, й відчутним, що йдуть ззовні; якщо витоків й природа цих загроз пізнані, вони не приносять відчутної шкоди;
- коли загроза проти мого «Я» слабка, життєвий досвід мобілізується і сприяє продовженню успішного учіння;
- учіння завжди полегшується активною діяльністю особистості, особливо у випадках, коли учіння підтримується потребою, коли воно приносить радість, коли викликає позитивне почуття;

⁴² Rogers C. Carl Rogers on Encounter Groups. – New York. 1970.

- учіння полегшується і у випадку, коли учні і студенти беруть на себе повну чи бодай часткову відповідальність за його необхідність у здобуванні успіху. Воно максимальне, коли індивіди ставлять перед собою чіткі завдання, беруть участь у формулюванні проблем, пошукові джерел, визначенні процедур і одержують радість від процесу учіння та від результатів свого вибору;

- самодетерміноване учіння повністю заангажує особистість з її інтелектом і почуттями у здобуванні нових знань, що проникають у глибини підсвідомості і можуть залишитися в особистості впродовж життєвого циклу;

- суб'єкт учіння досягає найбільшої свободи, найбільшої незалежності духу, найкращого вияву творчого потенціалу і найкращої довіри до себе, коли він є передусім до себе фундаментальним самооцінником і самокритиком та позитивно оцінюється у своїх діях, результатах іншими, передусім, однолітками у групі (страті);

- така методика процесу учіння, що є у сучасних навчальних закладах – найбільш соціально корисна. Таке учіння є завжди відкритим для власного досвіду і для інтегрування самого себе у процесуальні зміни. Індивідууми, які набули позитивних змін в процесі учіння, оновлюють умови існування суспільства.

Викладач у системі учіння К. Роджерса повинен перенести в свій досвід те, що традиційна освіта зі своїми обов'язковими програмами, з магістерськими роботами і з екзаменами абсолютно не полегшує запропонованого особистісного експериментального учіння. Лише воно єдине здатне оживити учіння, зробити його засобом розвитку і саморозвитку особистості. Студент повинен вільно самонавчатися. Що ж залишається для викладача? Насправді, мало що, якщо спрямовувати логічне розмірковування в руслі думок К. Роджерса. Від нього іде таке міркування⁴³: «Мені видається, що те все, що може бути викладене для іншої особи, – не затребуване, малокорисне або зовсім безкорисливе, не має впливу на людську поведінку». Є й інше: «Я прийшов до висновку і вірю, що єдині знання, які можуть вплинути на поведінку індивідуума, є ті, що він відкриває сам для себе, які він самостійно привласнює».

К. Роджерс перераховує якості, необхідні викладачеві для того, щоб надати чи відновити студентів свободу в учінні – якості, що полегшують студентів процес учіння і цілеспрямовують його до самоучіння. У книзі «Свобода учіння»⁴⁴ він дає відповідь на ним самим поставлене питання: «Як я повинен себе змінити, щоб ще більше захопити моїх студентів учінням?» Його відповідь зводиться до таких логічних узагальнень:

- викладач (facilitateur) – полегшує учіння, виконує функцію консультанта-помічника. Він має запровадити у товаристві своїх учнів

⁴³ Rogers C. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961.

⁴⁴ Rogers C. Freedom to Learn. Traduction français: Liberté pour apprendre? – Paris: Dunod, 1976.

початковий клімат гуманного ставлення до них, прихилити їхню довіру до себе і посприяти встановленню міжособистісної довіри в групі;

- допомогти студентам визначити і конкретизувати їхні цілі та їхні наміри. Подібне повторити для студентського гурту. Йому потрібно прийняти до уваги важливу деталь: ці цілі і наміри можуть бути не лише різноманітними, але й суперечливими;

- викликати своїми завданнями бажання у кожного суб'єкта здійснювати проекти, які мають значення поки що для нього (викладача). Допомогти кожному студентові трансформувати своє (викладача) бажання у мотивовану енергію виконавства свого учня;

- зробити різними організаційними заходами доступ для кожного студента джерел учіння: письмових матеріалів, аудіовізуальних засобів, лабораторних приладів тощо;

- втілити у переконання кожного студента, що він є для них джерелом порад, експертом-оцінником їхньої учнівської дії, режисером і артистом педагогічної дії у навчальному закладі, від імені якого він виконує свою педагогічну функцію, і взагалі – другом і радником із будь-яких питань, до якого у будь-яку хвилину дня і ночі можна звернутися;

- переконати суб'єктів учіння, що в інтелектуальному відношенні, особливо у професійному виборі студентів, він є для них зразком для наслідування. Також і в емоційно-почуттєвих, моральних позиціях йому немає рівних. А в уміннях в різних обставинах надавати значущості найрізноманітнішим аспектам виявлення творчої ініціативи кожним учасником освітньо-виховного процесу (студентом) у нього можна повчитися;

- стати безпосереднім учасником колективного процесу учіння зі стабілізацією клімату творчості і доброзичливості в групі, стати рівноправним членом навчальної групи і висловлювати свою точку зору;

- виявляти ініціативу, бути частиною групи як почуттями, так і думками у такий спосіб, щоб нічого за це не вимагати, і щоб це ні до чого не зобов'язувало. Ця ініціатива є нічим іншим, як віддачею частини себе на користь іншим, яку студенти можуть сприйняти або відхилити;

- залишатися уважним впродовж навчання до вияву тих глибоких чи бурхливих почуттів, які відтворюють напругу в групі і знаходити засоби що напругу знімати;

- допомагати студентам полегшувати процес учіння і разом з тим розпізнавати й удосконалювати свої власні можливості. Давати студентам свободу у продовженні того ризику відповідальності за професійний успіх кожного студента і групи в цілому, який він, викладач, бере на себе. Звичайно, він повинен також виражати, якщо є обставини для цього, свою тривогу, гнів, страх.

Найбільш правдивою, істинною, із практичною вірогідною перевіркою постає перед дослідниками усіх складових психології й

психологічної педагогіки «діяльнісна теорія учіння, закладена працями П. Гальперіна на початку 50-х рр. XIX ст. і потім успішно захищена й удосконалена ним, його учнями й послідовниками»⁴⁵.

Психіка нерозривно пов'язана з діяльністю людини. Це означає, що будь-яка діяльність неможлива поза психікою людини. Діяльність – процес взаємодії людини зі світом, що її оточує, процес вирішення життєво важливих задач. Психіка у процесі діяльності є формою життєдіяльності суб'єкта, яка забезпечує вирішення певних задач у процесі взаємодії зі світом. Людина, завдячуючи волі і відповідним вольовим зусиллям, є активним началом, а не лише простим вмістилищем психічного. Вона виконує не лише зовнішні практичні дії, але й дії психічні. Доречно зауважити, що всі зовнішні практичні дії у виконанні людини зумовлені її психікою. Тому психіка – не просто картина світу, не просто система образів, але й обов'язково система дій у їх психічному оформленні. Із цього слідує: система учіння-виховання завжди є психологічною системою дій і взаємодій. Педагогіка у її сучасному трактуванні не може, не здатна вирішити без розуміння психологічних взаємодій жодного освітньо-виховного питання. Для цього існує лише психологічна педагогіка у поєднанні з педагогічною, віковою і загальною психологіями.

«Діяльнісний підхід кардинально змінює предмет психології. Тепер вона повинна вивчати не окремі ізольовані психічні функції (увагу, волю, емоції-почуття і т.ін.), а систему діяльності на основі цих функцій, кожна з яких несе в собі континуумне змістовно-функціональне образне навантаження. Тобто окремі функції не можуть бути творцями діяльності»⁴⁶.

Що ж до визначення предмету психології, то Н. Талізінна виокремлює «орієнтовну частину діяльності». Але вона не може бути адекватно зрозумілою без аналізу діяльності в цілому, тобто без аналізу тієї системи, в яку вона входить.

«Принципова відмінність діялісного підходу до предмета психології від усіх інших і полягає в тому, що аналізу піддається реальний процес взаємодії людини зі світом, взятий у його цілісності й процесуальному вирішенні задач. Усі попередні підходи із цієї системи діяльності «висмикували» окремі елементи, абстрагуючи їх від системи, в яку вона входить»⁴⁷.

Діяльнісний підхід, на переконання Л. Виготського, уможливив виокремлення одиниці психологічного аналізу на основі диференціації психіки «не на найпростіші, а на специфічні для неї одиниці, в яких зберігаються у найбільш простому вигляді всі її якості й властивості»⁴⁸. Оскільки психіка в одних випадках входить у діяльність в якості елементів,

⁴⁵ Талізінна Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талізінна. – М.: Асадем А, 1998. – С.8.

⁴⁶ Там само. – С.7-8.

⁴⁷ Там само.

⁴⁸ Виготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Виготский // Собр. соч. – М., 1982. – Т. 5. – С.248.

а в інших – сама повністю її складає, то аналіз слід здійснювати в таких одиницях, які повністю зберігають всі специфічні особливості діяльності. На таку одиницю звернув увагу С. Рубінштейн, обгрунтовуючи розуміння різноманітних психічних явищ у їх суттєвих внутрішніх взаємозв'язках: «...Потрібно передусім знайти ту «клітинку» чи «вічко», в яких можна відкрити зачатки всіх елементів психології в їх єдності». «...Такою клітинкою є будь-яка дія, як ... одиниця діяльності»⁴⁹.

Як одиниця психологічного аналізу, дія повністю відповідає названям вимогам, тобто зберігає специфіку діяльності. Дія має ту ж структуру, що й діяльність: потребу, мотив, ціль, об'єкт спрямованості, набір операцій і образів (почуттєвих і понятійних) для реалізації; зразок здійснення суб'єктом; є актом його реальної життєдіяльності.

Учіння й виховання – спеціально організовані види діяльності людей, в процесі якої вони опановують різновиди досвіду попередніх поколінь. Природні передумови в даному випадку є необхідною умовою психічного розвитку. Треба народитися з людським мозком, щоб стати людиною. Водночас необхідно первинні природні передумови розвивати в соціальному середовищі, щоб діяльність і дія несли в собі людський зміст. Учіння й виховання, з одного боку, і сукупність анатомо-фізіологічних особливостей, з другого, явища різнірідні. Перші – джерело психічного розвитку, друге – необхідні його умови.

У психології, особливо в педагогіці, не всі поділяють цю точку зору. Є прибічники біологічної зумовленості психічного розвитку. Вони вважають успадкованими джерела людських здібностей. Це означає, що розвиток людини визначається вродженими здатностями, а учіння й виховання лише допомагають їх відкрити й реалізувати. Яку з цих двох точок зору обере учитель – від цього залежить шкільна, а в принципі й пожиттєва доля його учнів.

Якщо, наприклад, учитель математики вважає, що математиками народжуються, то його основна задача полягає у виявленні дітей із математичними здібностями, у створенні умов для їх самореалізації. За умови прийняття соціальної позиції задача вчителя значно ускладнюється: він повинен забезпечити розвиток математичних здібностей усіх учнів у процесі вивчення ними математичних дисциплін.

Учителів важливо знати про єдність матеріальної й психічної діяльності. Вона полягає в тому, що обидва види мають ідентичну будову. Внутрішня психічна діяльність є перетворенням зовнішньої, матеріальної. Вона формується не просто в процесі практичної, матеріальної діяльності, а з власне матеріальної діяльності. У психічну діяльність входять не лише ідеальні предмети (уявлення, поняття), але й ідеальні дії, операції. Первинним, матеріальним для образів (уявлень, понять та ін.) є зовнішні предмети. В якості первинного для нових психічних дій постають зовнішні матеріальні дії суб'єкта.

Практична діяльність і діяльність психічна – це дві форми єдиної діяльності. При цьому психічна діяльність народжується зовнішньою, практичною. Ці дві форми діяльності пов'язані між собою взаємопереходами, взаємоперетвореннями. Внутрішня, психічна діяльність постійно вкочає в себе елементи зовнішньої, а зовнішня, практична – елементи психічної.

За діяльнісного підходу предметом психологічного аналізу є не психіка сама по собі, а діяльність, елементи якої можуть бути як зовнішніми, матеріальними, так і внутрішніми, психічними.

З огляду на означені принципи учіння й виховання зумовлюють розвиток особистості завдяки педагогічній діяльності й педагогічній дії вчителя, які є основним предметом психологічної педагогіки. Для вчителя це означає, що професії учіння-виховання, які досліджує психопедагогіка, розглядаються як діяльність. Перед ним стоїть найважливіша задача розвитку певних видів діяльності, передусім пізнавальної.

Такий підхід до учіння-виховання передбачає не лише включення в педагогічну дію усіх психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, афекту й т.ін., але й обов'язковий їх розвиток (П. Гальперін, Д. Ельконін). «По за учінням немає розвитку. Учіння є формою розвитку»⁵⁰.

Зважаючи на соціальну природу психіки, люди не народжуються з готовими особливостями мислення, пам'яті, волі й та ін. Все це вони здобувають прижиттєво, привласнюючи соціальний досвід та виявляючи його особистісно. Психіка при цьому формується не як набір абстрактних функцій: пам'ять, мислення, увага й ін. Нові психічні явища або ж утворюють самостійні види психічної діяльності, або входять в якості компонентів в інші види діяльності. Так, увага, не утворюючи самостійної діяльності, виконує в ній контрольну функцію (П. Гальперін, С. Кобильницька)⁵¹. Аналогічно пам'ять забезпечує співвіднесення дій у часі: минуле й сучасне, сучасне й майбутнє (В. Лядис)⁵².

Підхід до процесу учіння як до діяльності вимагає також принципово іншого розгляду співвідношення знань та умінь. Знання не повинні протиставлятися вмінням, а розглядатися їх складовою. Знання не можуть опановуватися й зберігатися поза діями суб'єкта учіння.

Критерій знань також невіддільний від дії чи її сукупностей. Знати – завжди виконувати певну діяльність чи дію, пов'язаних із даними знаннями. Знання – поняття відносне. Якість засвоєння знань визначається різноманітністю й характером видів діяльності, в яких знання можуть існувати й існують.

⁵⁰ Гальперін П.Я., Ельконін Д.Б. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин // Послесловие к книге Дж.Х. Флейвслла «Генетическая психология Жанна Пиаже». – М., 1967. – С.616.

⁵¹ Гальперін П.Я., Кобильницька С.Л. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльничкая. – М., 1974.

⁵² Лядис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Лядис. – М., 1976.

⁴⁹ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – С. 194-193.

Отже, замість двох проблем – передати знання й сформувати вміння для їх застосування – перед учінням тепер стоїть одна: сформувати такі види діяльності, які з самого початку включають у себе задану систему знань і забезпечують їх використання в попередньо передбачених межах.

Згідно з принципом соціальної природи психічного розвитку людини психологічна педагогіка має послуговуватися тим, що пізнавальні можливості суб'єкта учіння не вроджені, а набуті, не апостеріорні, а апріорні. Вони формуються, розвиваються у процесі учіння. Задача науки – виявити умови, що забезпечують розвиток і реалізацію пізнавальних здібностей.

Теорія учіння з огляду психопедагогіки має спрямовуватися на вивчення законів переходу явищ суспільної свідомості в явища свідомості індивідуальної. У тих випадках, коли затребувані види дій не описані як компоненти соціального досвіду, а існують лише як факти індивідуальної свідомості, необхідно знаходити шляхи їх виявлення й фіксації, бо без цього вони недоступні засвоєнню.

Принцип єдності психіки й зовнішньої діяльності вказує єдиний шлях розвитку пізнавальної діяльності. Тут неважливо вирішувати первинність чи вторинність матеріального чи психічного, бо вони в парадоксі відношень «курка й яйця»⁵³. Нові види пізнавальної діяльності, які слід перетворювати як зовнішні чинники у внутрішні, психічні, залежать від рівня розвитку й пізнаності психічного, внутрішнього, від якого залежить зовнішнє сприймання і на цій основі – внутрішнє розуміння. Психологічна педагогіка повинна виявляти також основні лінії процесу перетворення зовнішньої, матеріальної форми пізнавальної діяльності у форму внутрішню, психічну і навпаки.

Велику роль у вияві пріоритетів психопедагогіки відіграв К. Ушинський (1824 – 1870). У праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології»⁵⁴, в якій запропонована цілісна концепція розвитку людини, дитина знаходиться у центрі виховання й учіння. Вирішальне значення відводиться її вихованню. Психолого-педагогічні проблеми пам'яті, уваги, мислення, мови в процесі учіння виступають в якості предметів спеціального аналізу й основної задачі – їх розвитку. За К. Ушинським, розвиток мови, мовлення дитини пов'язані з розвитком її мислення, є важливою умовою формування її уявлень, понять, особистості в цілому.

Задалеко від виходу в світ перших книг з педагогічної психології П. Каптерева (1877 р.) і Е. Торндайка (1903 р.) І. Песталоцці (1746 – 1827) закликав «відчутною необхідністю психологізувати педагогіку». Такий підхід суттєво відрізняється від «педагогізації психології». І це відзначив П. Каптерев у праці «Дидактичні нариси. Теорія освіти» (1-е видання

1885 р.): «Песталоцці розумів усе учіння як справу творчості самого учня, усі знання – як розвиток внутрішньої діяльності, як акти самодіяльності, саморозвитку»⁵⁵. Характеризуючи психолого-педагогічний підхід до освіти засновника методу виховального учіння І. Гербарта (1776 – 1841), П. Каптерев вбачає в ньому одного з зачинателів психопедагогіки. «...Дидактика Гербарта має суттєві достоїнності: вона дає психологічний аналіз педагогічного методу, вона серйозно ставить надзвичайно важливе питання про інтерес учіння, вона нерозривно зв'язує учіння й виховання»⁵⁶.

Творчість А. Дистервега (1790 – 1866) утримує в собі, за П. Каптеревим, психологічно орієнтовані положення сучасної йому педагогічної практики. А. Дистервегу належить теза про вирішальну роль педагога, вчителя в освітньому процесі. Він розглядає навчальний процес як єдність учня – суб'єкта учіння, вчителя, який навчає засобами предмета й умов учіння. Самовдосконалення, врахування особливостей суб'єкта учіння і енергійність дій педагога – запорука й основа виховального учіння. «...Численні дидактичні положення А. Дистервега за їх виразністю, визначеністю, стисненістю і разом педагогічною практичністю й тямущістю ... увійшли в підручники дидактики і стали положеннями повсякденної педагогічної практики»⁵⁷.

Виключний за своєю значущістю внесок у розробку основ психологічної педагогіки зробив російський педагог П. Каптерев (1849 – 1922). Педагогізувавши психологію, він прагнув ожиттевити заповіт І. Песталоцці психологізувати педагогіку. Вчений добре розумівся в тому, що лише вчитель-майстер є єдиною визначальною силою критерію якості освіти як єдності учіння й виховання у взаємодії вчителя й учня. Із психологічної точки зору він розглядав педагогічну працю й підготовку вчителя, естетичний розвиток учнів. Суттєво, що сам освітній процес розглядав П. Каптеревим із психологічної позиції, про що безпосередньо свідчить назва другої частини книги «Дидактичні нариси...» – «Освітній процес – його психологія». Освітній процес, на його думку, є «виявленням внутрішньої самодіяльності людського організму, розвитком здібностей» і ін.⁵⁸

П. Каптереву належить заслуга фундаментального аналізу праць не лише провідних дидактів світу, але й представників так званої експериментальної дидактики, присутньо, експериментальної психології в учінні й для учіння. Основним завданням авторів цих праць вчений вважав дослідження розумової роботи учнів, значення руху (фізичного й

⁵³ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. педагог. соч. – М., 1982. – 294 с.

⁵⁴ Там само. – С. 316.

⁵⁵ Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебн. пособ. / И. А. Зимняя. – М., 1997. – С. 324.

⁵⁸ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. педагог. соч. – М., 1982. – С. 340-345.

⁵³ Не в історичності їх походження, а в історичності їх існування й вияві.

⁵⁴ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Пед. соч.: В 6-и тт. / Сост. С. Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5.

досвідного) в розумовій роботі, предметних і словесних уявлень учнів, типів обдарованостей учнів.

Психологічна педагогіка є міждисциплінарною, самостійною сферою знань, що базується на наукових принципах загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, психології особистості, теоретичної й практичної педагогіки. Вона має власну історію становлення й розвитку, аналіз якої дозволяє зрозуміти сутність і специфіку предмета її дослідження.